

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

ŠKOLNÍ ZRALOST

SCHOOL READINESS

Bakalářská práce: 11-FP-KSS-2022

Autor:

Michaela Nová

K Náhonu 388

54371 Hostinné

Podpis:

.....

Vedoucí práce: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
74	16	20	15	42	2+CD

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Michaela NOVÁ
Osobní číslo: P09000119
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku
Název tématu: Školní zralost
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Charakterizovat problematiku školní zralosti u dětí předškolního věku a zjistit důvody k odložení povinné školní docházky.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Analýza produktů, testy školní zralosti

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. Diagnostika dítěte předškolního věku : Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 216 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. Školní zralost : Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. 104 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, KRUŠINOVÁ, Patricie, KUNCOVÁ, Pavla. Je vaše dítě připraveno do 1. třídy? : co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-722-6637-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. Předškolní a primární pedagogika. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 456 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. třídy : obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 2. aktual. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Dětská klinická psychologie. 4. přepr. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

ŽÁČKOVÁ, Hana, JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole. 5. vyd. Praha: D + H, 2007. 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 1. dubna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce: 27. dubna 2012



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

dne 22-04-2011

Čestné prohlášení

Název práce: Školní zralost
Jméno a příjmení autora: Michaela Nová
Osobní číslo: P09000119

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

Michaela Nová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Zdeňce Michalové, Ph.D. za odborné vedení práce, její vstřícnost a ochotu.

Děkuji také své rodině za podporu a trpělivost, kterou mi věnovala při studiu.

Název bakalářské práce: Školní zralost

Jméno a příjmení autora: Michaela Nová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2011/ 2012

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Anotace

Tématem předložené bakalářské práce je problematika školní zralosti. Za cíl bakalářské práce bylo stanoveno charakterizovat problematiku školní zralosti u dětí předškolního věku a zjistit důvody k odkladu školní docházky.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části vymezuje předškolní období, charakteristické znaky a činnosti dětí předškolního věku, jejich celkový vývoj. Dále pak pojmy školní zralost, školní připravenost a školní nezralost a objasňuje důvody k odkladu školní docházky.

V praktické části této bakalářské práce je provedena analýza dat z respondentských dotazníků, vyplněných rodiči dětí, které by měly v září nastoupit do první třídy základní školy. Dále porovnává výsledky Orientačního testu školní zralosti u dětí s odkladem školní docházky při průběžné stimulaci v mateřské škole v průběhu školního roku. Srovnává počty dětí s odkladem školní docházky za uplynulých pět let v Hostinném, Královéhradeckém kraji a České republice.

Klíčová slova: grafomotorika, lateralita, mateřská škola, narušená komunikační schopnost, odklad školní docházky, Orientační test školní zralosti, předškolní období, předškolní věk, školní nezralost, školní připravenost, školní zralost, zápis do školy.

Name of the bachelor thesis: School Readiness

Name and surname of the author: Michaela Nová

Academic year of submitting the bachelor thesis: 2011/2012

Bachelor thesis supervisor: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Annotation

The presented bachelor thesis deals with problems of school maturity. The set objective of the bachelor thesis was to characterize problems regarding school maturity of preschool-age children and to establish reasons for school attendance deferment.

The work itself has two parts, theoretical and practical. The theoretical part defines preschool period, characteristic features and activities of preschool-age children, their general development. Further, it defines terms such as school maturity, school readiness as well as school immaturity, and explains reasons for school attendance deferment.

The practical part of this bachelor thesis contains an analysis of data of respondents' questionnaires filled in by parents whose children should enter the first class in September. It also compares results of the Reference test of school maturity of children with school attendance deferment together with current stimulation at a kindergarten in the course of a school year. It compares the number of children with school attendance deferment in Hostinné, the region of Hradec Králové and in the Czech Republic within the last five years.

Key words: graphomotor activity, laterality, kindergarten, disturbed communication skills, school attendance deferment, Reference test of school maturity, preschool period, preschool age, school immaturity, school readiness, school maturity, enrolment in school.

Obsah

1 Úvod	- 11 -
Teoretická část.....	- 13 -
2 Předškolní věk	- 13 -
2.1 Charakteristika předškolního věku	- 13 -
2.2 Vývoj poznávacích procesů	- 14 -
2.2 Vývoj lateralitý	- 15 -
2.2.1 Typy lateralitý	- 15 -
2.3 Kresba	- 16 -
2.4 Hra	- 17 -
2.4.1 Klasifikace hry	- 18 -
2.5 Řeč	- 19 -
2.5.1 Poruchy řeči v předškolním období	- 20 -
2.6 Emoční vývoj a socializace.....	- 21 -
2.7 Rodinné prostředí.....	- 23 -
3 Nástup do školy	- 24 -
3.1 Školní zralost	- 24 -
3.1.1 Fyzická zralost.....	- 25 -
3.1.2 Psychická zralost	- 25 -
3.1.3 Sociální a emocionální zralost	- 26 -
3.2 Školní připravenost	- 27 -
3.2.1 Pracovní vyspělost.....	- 27 -
3.2.2 Faktory školní připravenosti	- 28 -
3.3 Školní nezralost.....	- 28 -
3.4 Zápis do školy	- 29 -
3.5 Odklad povinné školní docházky.....	- 30 -
3.5.1 Dodatečný odklad povinné školní docházky.....	- 31 -
3.5.2 Metody práce u dětí s odkladem školní docházky	- 32 -
Praktická část.....	- 33 -
4 Metodologie práce	- 33 -
4.1 Cíl praktické části	- 33 -
4.2 Popis výběrového vzorku.....	- 34 -
4.3 Metody získávání informací	- 34 -
4.3.1 Dotazník	- 34 -

4.3.2 Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti.....	- 35 -
4.4 Vyhodnocení a interpretace získaných dat	- 37 -
4.4.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření	- 37 -
4.4.2 Shrnutí dotazníkového šetření.....	- 50 -
4.4.3 Vliv systematické stimulace na rozvoj dítěte.....	- 51 -
4.4.4 Vyhodnocení zápisů do 1. tříd ZŠ.....	- 61 -
4.4.5 Ověření předpokladů průzkumu.....	- 63 -
5 Shrnutí výsledků praktické části.....	- 64 -
6 Závěr.....	- 65 -
7 Navrhovaná opatření.....	- 66 -
8 Seznam použitých zdrojů	- 69 -
9 Seznam příloh.....	- 74 -
10 Přílohy	- 75 -

Seznam zkratek

apod. – a podobně

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

OŠD – odklad školní docházky

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

resp. – respektive

tzv. – tak zvaný

ZŠ – základní škola

1 Úvod

Pro zpracování bakalářské práce bylo vybráno téma školní zralosti. Téma školní zralost jsem si vybrala nejen z profesních, ale i z osobních důvodů. Pracuji v mateřské škole v heterogenní třídě, kde se na jaře každým rokem setkáváme s otázkou, zda dítě pustit do školy či ne. V letošním roce se tato otázka týkala i mě osobně.

Problematickou školní zralosti se zabývala a stále zabývá velká spousta odborníků z různých oborů. Jako cíl bakalářské práce jsme si stanovili charakterizovat problematiku školní zralosti u dětí předškolního věku a zjistit důvody k odložení povinné školní docházky.

Předložená bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část vymezuje předškolní období, charakteristické znaky dětí předškolního věku a jejich celkový vývoj. Dále pak pojmy školní zralost, školní připravenost a školní nezralost a objasňuje důvody k odkladu školní docházky.

V praktické části této bakalářské práce je provedena analýza dat z respondentských dotazníků, vyplněných rodiči dětí, které by měly v září nastoupit do první třídy základní školy. Dále porovnává výsledky Orientačního testu školní zralosti u dětí s odkladem školní docházky při průběžné stimulaci v mateřské škole v průběhu školního roku. Srovnává počty dětí s odkladem školní docházky za uplynulých pět let v Hostinném, Královéhradeckém kraji a České republice.

Vstup dítěte do školy právem považujeme za významný předěl v životě každého dítěte. Pomalu končí čas bezstarostného hraní a nastává čas prvních povinností a závazků. Škola na děti klade nové požadavky v oblasti učení, udržení pozornosti i zapojení do kolektivu. Pro některé děti je tato zkušenost příjemná, pro některé však může být i nepříjemná či dokonce bolestivá. Proto se otázka školní zralosti a důvody k odkladu školní docházky stává stále tolik diskutabilním tématem.

Za první posuzovatele zralosti dítěte můžeme považovat jeho rodiče. Ale vzhledem k faktu, že ve většině případů rodiče nemají adekvátní srovnání s jinými dětskými vrstevníky, bývá jejich pohled zkreslený, často i nadhodnocující nebo zbytečně podhodnocující. Mnoho rodičů si myslí, že pokud dají svému dítěti ještě jeden rok „k dobru“, udělají mu tím velkou službu. Velmi často je tomu naopak. Představy rodičů o zralosti jejich dítěte k zahájení povinné školní docházky nemusí být v souladu s požadavky, které na dítě klade škola.

Velký rozdíl shledáváme též mezi dětmi, které navštěvovaly před nástupem do první třídy mateřskou školu a tím se jim dostávalo předškolního vzdělávání a mezi

děťmi, které ji nenavštěvovaly. Děti, které navštěvovaly mateřskou školu před nástupem do školy, mají jistě velkou výhodu, protože jsou již zvyklé na jinou autoritu, než jsou vlastní rodiče či prarodiče. Naučily se schopnosti dělit se, ustupovat, ale hlavně komunikovat a fungovat ve společnosti ostatních dětí. Umí se podřídít kolektivu, ale také prosadit si vlastní myšlenku apod.

Rozdíl můžeme nalézt mezi pohlavími i mezi dětmi narozenými v zimních měsících, které mají automaticky o něco více času dozrát a mezi dětmi narozenými v letních měsících, které s dovršením šestého roku života nastupují ihned do školy. Věk považujeme za první kritérium, kterým posuzujeme školní zralost – totiž dovršením šestého roku života. Podle zákona je povinností každého rodiče, aby se dostavil se svým dítětem, které dovrší k poslednímu srpnu šestého roku života, k zápisu do první třídy. Až poté se většinou rozhoduje o odkladu školní docházky. Touto problematikou se zabýváme v teoretické části bakalářské práce.

Praktická část je zaměřena na vyhodnocení dotazníkového šetření a na srovnání výsledků Orientačního testu školní zralosti u dětí s odkladem školní docházky. Porovnáním výsledků chceme poukázat na fakt, jaký pokrok dítě s odkladem školní docházky udělá za rok systematického vzdělávání v mateřské škole. Součástí praktické části je frekvence odkladů školní docházky za uplynulých pět let v Hostinném, Královéhradeckém kraji a České republice.

Dotazníky vyplnily rodiče dětí, které by měly nastoupit v září do první třídy základní školy.

Teoretická část

2 Předškolní věk

„Narodilo se dítě. Přichází na svět tak málo připravené, že by bez pomoci nebylo schopno ve svém životě pokračovat. Řada instinktů, se kterými se narodilo, rychle vyhasíná, jeho tělesný i psychický vývoj ve srovnání s jinými živočichy probíhá pomalu a prakticky všem základním činnostem, nezbytným k životu, se musí učit. Nejen v prvních dnech, ale několik počátečních roků života, je nezbytné poskytovat dítěti podpůrné rozvíjející činnosti a vytvořit prostor, kde by mohlo naplnit své rozvojové předpoklady“ (Opravilová 2002, s. 4).

2.1 Charakteristika předškolního věku

Předškolní věk můžeme chápat dvěma různými způsoby a to v širším smyslu a užším smyslu. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 173) označují předškolní věk v širším smyslu slova jako období od narození (někdy i včetně prenatálního vývoje) až do vstupu do školy. Předškolní období v užším smyslu slova pak nazývají „věkem mateřské školy“. Ovšem toto pojmenování není zcela určující a přesné, protože je spousta dětí, které mateřskou školu před nástupem do školy vůbec nenavštěvují.

Vágnerová (2008, s. 159) nazývá předškolní období „věkem hry“ a vymezuje ho pouze na období mezi šestým a sedmým rokem života dítěte.

Erikson označuje toto období jako pohybově – genitální a vymezuje ho věkem od tří do šesti let. Též ho nazýváme fází iniciativy, kdy si dítě rozšiřuje kontakty s ostatními lidmi a získává různé zkušenosti. Má potřebu něco samo zvládnout, dokázat a tím si potvrdit svoje kvality. Objevuje se vyšší způsob autoregulace – schopnost cítit vinu. *„Nevhodnou výchovou lze vypěstovat v dítěti příliš citlivé kruté svědomí, jež na dlouhou dobu (snad až do dospělosti) podvázke iniciativu jedince a promění každé odvážnější přání v intrapsychický neurotický konflikt“ (Říčan, Krejčířová a kol. 2006, s. 50).*

Jean Piaget vymezuje předškolní období v rozmezí dvou až sedmi let a nazývá ho podle typického způsobu uvažování předškolních dětí – obdobím názorného, intuitivního myšlení (Vágnerová 2007, s. 75). Někdy též užíváme označení předoperační stádium. Předškolní dítě ještě nerespektuje zákony logiky, jeho myšlení je egocentrické a má potíže s uvědomováním si názoru druhého.

Matějček (2005, s. 95) označuje předškolní období jako dobu před školou, takže je to vlastně pouhá příprava na významné věci budoucí. Vymezuje ho též rozmezím od tří do šesti let věku, přičemž konec období je úzce svázán s jedním z nejvýznamnějších kroků v životě dítěte – se vstupem do školy. V předškolním období tedy můžeme pozorovat dva důležité sociální kroky: na začátku je pro dítě důležité vlastní osamostatnění (nástupem do mateřské školy) a na konci období vstup do školy.

Lze tedy konstatovat, že charakteristickým rysem předškolního období je postupné odpoutávání se od rodiny a rozvíjení sociálních vztahů s vrstevníky. Dítě se musí naučit spolupracovat a spolupodílet se na společných aktivitách, musí se naučit přijímat nové role, především pak roli novou-rolí školáka, přijímat a dodržovat společenské normy. Dá se říci, že je to taková příprava na budoucí život ve společnosti.

2.2 Vývoj poznávacích procesů

Vágnerová (2007, s. 73) uvádí typické znaky uvažování předškolního dítěte a dělí je do dvou základních skupin.

1. Způsob, jaký pohled má dítě na svět, jak a jaké informace si vybírá:
 - **fenomenismus** – můžeme charakterizovat jako důraz na určitou, zjevnou podobu světa, pro předškolní dítě je velice důležité, jak se mu situace jeví a svět chápe takový, jak vypadá (Vágnerová 2007, s. 73);
 - **prezentismus** – souvisí s fenomenismem a můžeme ho popsat jako přetrvávající vázanost na přítomnost, svět je pro dítě takový, jak ho právě vidí (Vágnerová 2007, s. 73);
 - **egocentrismus** – lze také vysvětlit jako ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení názorů jiných, předškolní dítě neposuzuje jednu situaci z více hledisek, důkazem egocentrismu můžeme uvést projevení způsobu, jakým si dítě zakrývá oči, aby ho druzí neviděli (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 207). Říčan (2006, s. 136) tento způsob kvalifikuje jako jeden z nedostatků dětského myšlení.
2. Způsob, jak dítě získané informace zpracovává, můžeme též rozdělit do několika bodů:
 - **arteficialismus** – můžeme charakterizovat jako způsob, jakým předškolní dítě chápe vznik okolního světa, je přesvědčeno o tom, že „to“ někdo dělá (např. někdo napustil vodu do rybníka, někdo dal hvězdy na oblohu apod.) (Vágnerová 2008, s. 114);

- **magičnost** – předškolní dítě má tendenci pomocí své fantazie popisovat dění v reálném světě, dovoluje si měnit fakta podle vlastního přání, tomu odpovídá záliba předškolního dítěte v pohádkách (Helus 2004, s. 141);
- **antropomorfismus** – charakterizujeme tím, že dítě přičítá vlastnosti živých (lidských) bytostí neživým objektům (Vágnerová 2008, s. 113);
- **absolutismus** – lze charakterizovat jako přesvědčení, že vše je definitivní a má jednoznačnou platnost, jako příklad můžeme uvést reakci předškolního chlapce na reklamu zubní pasty, která měla být nejlepší – chlapec pak odmítal jinou pastu, protože ta první byla přeci nejlepší (Vágnerová 2007, s. 73).

2.2 Vývoj laterality

Obecně lze lateralitu charakterizovat jako vztah pravé a levé strany organismu. Synek (in Bednářová, Šmardová 2006, s. 38) diferencuje pohybový vývoj již od třetího měsíce, kdy dítě sahá po předmětu pouze jednou rukou, teprve poté se naučí používat obě ruce zároveň. Kolem sedmého měsíce ruce pravidelně střídá (např. pravá uchopí, levá pouští), okolo jednoho roku používá ruce současně a dovede dělat záměrně různé pohyby.

„V pěti až sedmi letech se lateralita horních končetin začíná zřetelně projevat a vyhraňovat, plně se ustaluje v deseti až jedenácti letech“ (Bednářová, Šmardová 2006, s. 40).

2.2.1 Typy laterality

Typy laterality můžeme dělit podle stupně nebo podle vztahu mezi lateralitou ruky a oka.

- podle stupně:
 - vyhraněná, výrazná pravorukost;
 - méně vyhraněná pravorukost;
 - lateralita nevyhraněná, ambidextrie;
 - méně vyhraněná levorukost;
 - vyhraněná, výrazná levorukost;
- podle vztahu mezi lateralitou ruky a oka:
 - lateralita souhlasná (dominance P ruky a P oka);
 - lateralita neurčitá (různé varianty vyhraněné a nevyhraněné dominance ruky či oka);

- lateralita zkřížená (zkřížená dominance P ruky a L oka nebo L ruky a P oka), (podle Bednářová, Šmardová 2006, s. 57).

2.3 Kresba

Kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte. Znamená pro něj hru i zábavu, možnost samostatně něco vytvořit nebo vyjádřit. Kreslení obvykle přináší dětem radost, ovšem najdeme i takové, které nerady kreslí (Bednářová, Šmardová 2006, s. 31).

Právem ji mnohdy odborníci využívají jako diagnostickou metodu. K nejčastějším prostředkům porozumění dítěti patří kresba vlastní rodiny – napovídá nám, co dítě prožívá, čeho se bojí nebo naopak k čemu se upíná (Helus 2004, s. 179). V tomto případě si všímáme, obsahu kresby, její provedení či pracovní návyky při samotném kreslení (držení těla, úchop psaní potřeby, postavení ruky při kreslení, uvolněnost ruky apod.).

Matějček (2005, s. 117) nazývá kresbu „*hmatatelným svědectvím o duševním vyspívání dítěte*“.

Kreslení má též velký význam pro budoucí vývoj, zvláště pak u dítěte předškolního věku – a to pro osvojení dovednosti psaní. Bednářová, Šmardová (2006, s. 32) uvádí, že v předškolním věku je úroveň jemné motoriky, senzomotoriky a grafomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky.

První kresebné pokusy můžeme pozorovat již kolem druhého roku, které též nazýváme obdobím čáranic. Kolem třetího roku života dítěte se objevuje zjednodušená kresby lidské postavy, tzv. hlavonožec. „*Schopnost kreslit postavy předpokládá zvládnutí jemné motoriky, koordinace ruky a oka a správné uvědomění si částí vlastního těla*“ (Andersonová, Fischgrundová, Lobascherová 1994, s. 51).

V tomto období má také dojít k navození špetkového úchopu (tužka leží na posledním článku prostředníku a seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku – viz obrázek 1).



Obrázek 1: Správný úchop tužky

Kolem čtvrtého a pátého roku můžeme pozorovat subjektivně fantazijní zpracování, charakterizované průhlednými postavami. Ty dítě po nakreslení postupně obléká.

Posledním stádiem, tedy kolem šestého roku života dítěte pozorujeme realistické zobrazení, které Vágnerová (2007, s. 96) zařazuje do předškolního období. Davido (2008, s. 149) doplňuje, že dětem v rozmezí pěti až sedmi let chybí v kresbě perspektiva a zobrazené předměty jsou disproporční, tzn., že dítě obtížně rozeznává horizontální a vertikální polohu. Též rozšiřuje stadia vývoje kresby o pojem vizuální realismus, charakteristický objektivním viděním světa. Ten odpovídá rozmezí věku od sedmi do dvanácti let. I zde však hraje velkou roli mentální úroveň dítěte a sociokulturní prostředí, ze kterého dítě pochází.

2.4 Hra

„Hra je jedním ze svorníků, které spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek.“ Zdeněk Matějček

Hra, stejně jako kresba, má v předškolním období velký význam pro další vývoj dítěte a stejně tak ji můžeme mnohdy využít jako diagnostickou metodu. Hra patří mezi výchovné prostředky, kterými se zabývá velká spousta psychologů, pedagogů i odborníků z jiných oborů. Pro příklad si uvedeme několik definic z odborné literatury.

Přinosilová (2007, s. 58) definuje hru jako přirozenou aktivitu, která předškolnímu dítěti vyplňuje velkou část jeho dne a představuje tak jeden ze základních způsobů formování osobnosti.

Opravilová nazývá hru jazykem dětství a dorozumívacím prostředkem, který dítě používá k učení a duševnímu růstu. *„Podstata hry tkví v tom, že je přímo založena v možnostech dítěte, je pro ně přirozeně zvládnutelná, a proto podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost. Zároveň ověřuje schopnost dítěte něco vyřešit a vykonat, zpřesňuje jeho vědomosti, rozvíjí dovednosti, obohacuje komunikaci a sociální vazby“* (Opravilová 2004, s. 7).

Kolláriková s Pupalou (2001, s. 354) specifikují hru jako osu osobnostně orientované předškolní výchovy a udávají ji jako nejlepší způsob k postupnému zvládnání všeho, co bude dítě ve svém dalším životě potřebovat.

Pedagogický slovník popisuje hru takto: *„Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 75).

Psychologický slovník charakterizuje hru jako *„jednu ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce. U dítěte je smyslová činnost motivována především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla“* (Hartl, Hartlová 2000, s. 195).

2.4.1 Klasifikace hry

Již mnoho odborníků se v minulosti snažilo třídit a dělit hry podle určitých společných prvků. Ovšem tato dělení mají pouze zjednodušený či pracovní charakter, protože každá hra je svým způsobem individuální, i když s hrami jinými můžeme nalézt prvky společné.

Hry můžeme dělit:

- podle **pohlaví** – na dívčí či chlapecké;
- podle **počtu hráčů** – na individuální, párové či skupinové;
- podle **věku** – hra kojenců, předškoláků či pubescentů;
- podle **místa** – hry interiérové či exteriérové;
- podle **typů činnosti** – námětové, konstruktivní, fiktivní apod. (Opravilová 2004, s. 32).

Caillois (in Opravilová 2004, s. 33-34) uvádí ještě další možné dělení herní činnosti. První možnou skupinou uvádí hry **agonální**, charakteristické soupeřením a touhou po vítězství. Druhou skupinu tvoří hry **aleatorické**, které závisí na náhodě. Pro příklad si můžeme uvést některé stolní deskové hry, například kostky či karty. Další pomyslnou skupinu tvoří hry **mimikrické**, které můžeme specifikovat jako hry napodobovací. Poslední skupinu tvoří hry **vertigonální**, založené na vlastním zážitku při vychýlení z rovnováhy a pocitu závratě, například různé houpačky, kolotoče či skoky.

Dětské hry závisí na módních vlivech současné společnosti. Čím dál častěji se můžeme setkat s dětmi, jež tráví každou volnou chvíli u počítačových her. Přitom pomocí hry dochází k rozvoji jednotlivých funkcí, ať už tělesné zdatnosti, hrubé či jemné motoriky, paměti nebo „jen“ učení se spolupracovat s kamarády, dodržovat určitá pravidla a hranice. Klégrová (2003) uvádí, že pravidla her u předškolních dětí jsou ještě dost volná a lehce přizpůsobitelná stávajícím okolnostem, ovšem postupně se stávají pevnějšími.

„Při hře dítě vždy jedná nad svůj průměrný věk, nad své každodenní chování; při hře jako by samo sebe překonalo, přerostlo o hlavu. Ve hře jsou jako pod lupou obsaženy všechny vývojové tendence dítěte v kondenzované formě a hra sama o sobě je také velkým zdrojem vývoje (Vygotskij in Bruceová 1996, s. 46).

2.5 Řeč

Řeč – nástroj dorozumívání mezi lidmi. Přinosilová (2007, s. 55) charakterizuje řeč jako specificky lidskou vlastnost, která ovlivňuje nejen rozvoj poznávacích procesů včetně rozvoje myšlení, ale také hraje významnou roli v procesu socializace. Kalvach a Blažková (in Michalová 2008, s. 64) definují řeč jako jednu z dovedností, kterou denně využíváme, a přitom nevíme, jak to děláme.

„Řeč je ovšem více než jen prostředek komunikace. Neomezené možnosti řeči umožňují plný rozvoj osobnosti. Řeč podporuje vývoj osobnosti a podstatně se na něm podílí. Naopak v ní samé se zpětně zrcadlí jazykově zprostředkované mentální a psychické zrání osobnosti“ (Sagi 1995, s. 54).

Vývoj řeči probíhá v několika fázích, mezi kterými nejsou pevné hranice a tyto fáze na sebe plynule navazují. Každé je dítě individuální a nelze tedy očekávat, že určitá fáze vývoje řeči nastane přesně v to období, které se uvádí v odborné literatuře.

V prvním roce života nastává tzv. přípravné neboli **předřečové období** vývoje řeči. V tomto období si dítě osvojuje různé návyky, na jejichž základě se později vybuduje skutečná řeč. Velkou roli zde hrají také „neverbální“ aktivity. Pro příklad uvádíme sání, žvýkání či polykání (Klenková 2000, s. 49).

Kolem prvního roku života dítěte se začínají objevovat první slova, zpočátku jednoslabičná. Dítě si spojuje „svá“ označení s konkrétními osobami či věcmi. Toto období Příhoda (in Klenková 2000, s. 57) nazývá **emocionálně volní**. Mezi prvním a druhým rokem dítě napodobuje dospělé. Kondáš (in Klenková 2000, s. 58) toto období označuje jako **egocentrické stádium** vývoje řeči.

Okolo třetího roku, tedy na začátku předškolního období, nastává **stadium logických pojmů**, pro dítě náročné. Může zde dojít k vývojovým obtížím. Řeč je ještě většinou nedokonalá, výslovnost dítěte často chybná. Mnohé hlásky dítě špatně vyslovuje či nahrazuje hláskami jinými.

Na přelomu třetího a čtvrtého roku se dítě vyjadřuje zpravidla obsahově i formálně přesně (Klenková 2000, s. 61). Během předškolního období se řeč značně zdokonaluje, dítě si osvojuje nová slova a tím si obohacuje slovní zásobu. Sovák (in Klenková 2000, s. 63) nazývá tento proces **intelektualizací řeči**. Zelinková (2001, s. 78) klade důraz na dobře rozvinutou řeč jako předpoklad zvládnutí požadavků školy.

Pokroky, jaké udělá dítě ve vývoji řeči od narození až do konce předškolního období, uvádí v průměrných hodnotách níže uvedená tabulka 1 dle Klenkové (2000, s. 65).

věk (roky)	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	5	6
počet slov	5/7	70	270/300	350/450	1000	1200	1500	2000	2500/3000

Tabulka č. 1: Vývoj řeči v předškolním období

2.5.1 Poruchy řeči v předškolním období

Poruchy řeči neboli narušená komunikační schopnost, může být důvodem k odkladu školní docházky. V předškolním období se můžeme setkat s několika vadami, které si uvedeme v krátkosti níže:

- **opožděný vývoj řeči** – hovoříme o něm tehdy, pokud dítě ve třech letech mluví méně než ostatní děti nebo nemluví vůbec, příčinu nalézáme v nepodnětném prostředí, dědičnosti či citové deprivaci;
- **vývojová dysfázie** – neboli vývojová nemluvnost;
- **afázie** – můžeme ji charakterizovat jako ztrátu již vyvinutých a naučených schopností dorozumívat se mluvenou řečí, častý následek úrazů hlavy či poranění mozku;
- **mutismus** – neboli oněmění, jedná se o náhlou ztrátu již vyvinuté řeči, následkem duševního úrazu či úleku;
- **huhňavost** – patří mezi poruchy zvuku řeči, dochází ke změně resonance v nosohltanové a nosní dutině, mezi příčiny patří funkční poruchy nebo organické změny patrohltanového závěru;
- **palatolalie** – je vývojová vada vzniklá na základě rozštěpu patra;
- **koktavost** – projevuje se nedobrovolným přerušováním plynulosti řeči, vzniká dědičností, psychotraumatem či orgánovou příčinou;
- **breptavost** – charakterizuje extrémně zrychlené tempo řeči, způsobené organickým původem;
- **dyslalie** – neboli patlavost, je nejrozšířenější poruchou řeči, zapříčiněná nesprávným řečovým vzorem, poruchou fonemického sluchu či citovou deprivací;
- **dysartrie** – porucha procesu artikulace, příčiny vzniku zaznamenáváme již v prenatálním období (Klenková 2000, s. 18-30).

Děti s narušenou komunikační schopností, zvláště pak děti předškolního věku, vyžadují komplexní logopedickou péči. Velice důležitou roli hraje včasná diagnostika

a následná náprava řeči. Narušená komunikační schopnost patří k důvodům odkladu školní docházky.

2.6 Emoční vývoj a socializace

Emoční vývoj úzce souvisí s rozvojem sociálního citění a zaměřením dítěte, se vztahem k přírodě a životnímu prostředí, s mravním vývojem a v neposlední řadě také s vývojem povahových rysů. Jak uvádí Přinosilová (2007, s. 154), nejvýznamnějšími jsou přitom přímé prožitky dítěte. Na emocionálním i sociálním vývoji se podílí mnoho faktorů (např. sociokulturní a ekonomické podmínky, způsob výchovy, zdravotní stav dítěte a jeho individuální osobnostní charakteristiky) a proto můžeme mezi dětmi v tomto věku pozorovat velké rozdíly.

V předškolním věku už dítě dokáže o svých prožitcích a emocích běžně mluvit, učí se je přijímat a spojovat s určitými konkrétními podněty. Dále pak tyto emoce a prožitky připisuje jiným, i neživým objektům, např. zvířátkům či hračkám. Mertin a Gillernová (2003, s. 176) potvrzují důležitost rozmlouvání s dítětem o jeho pocitech a prožitcích. Tímto dochází k příznivému ovlivňování jeho emocionálního vývoje.

Pojem **socializace** můžeme definovat jako „začleňování“ či „uvádění“ dítěte do společnosti. Primárně dochází k socializaci v rodině a ta zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím. Probíhá po celý život člověka a to při rozmanité interakci s druhými lidmi. Helus (2004, s. 119) spojuje socializaci s antropogenezí. Antropogenezi myslí „vznikání člověka“ a proces socializace se vznikáním člověka úzce souvisí.

V tomto období, kdy na jeho začátku ve většině případů dítě nastupuje do mateřské školy, se pomalu odpoutává od rodiny a hledá si v novém prostředí mezi svými vrstevníky nové kamarády. Rozvíjí se tzv. **prosociální vlastnosti**. Matějček (2005, s. 169) charakterizuje tyto vlastnosti jako „*ty, kdy se děje něco spolu*“, například souhra a spolupráce, soucit, solidarita, ale také společná radost, legrace a zábava. Za nejdůležitější můžeme pak považovat vzájemné city, kamarádství a přátelství. Vágnerová (2008, s. 293) charakterizuje prosociální vlastnosti jako „*pozitivní, respektující ostatní lidi a v případě potřeby jim poskytující oporu a pomoc*“.

V předškolním věku si dítě nejraději hraje s jedním určitým dítětem, kterému dává přednost před ostatními. Setkáváme se zde také s první „zamilovaností“ do dítěte druhého pohlaví.

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 256) dělí socializační proces do třech vývojových aspektů: a) vývoj sociální reaktivity, b) vývoj sociálních kontrol, c) vývoj sociálních rolí.

Vývoj sociální reaktivity

Vývoj sociální reaktivity můžeme také charakterizovat jako vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším (matka, otec, sourozenci) i vzdálenějším (učitelka, kamarádi) společenském okolí. Každé dítě zvládá konkrétní situaci individuálně, např. v mateřské škole, kdy je součástí kolektivu na rozdíl od té, kdy se mu věnuje individuální pozornost, např. v rodině.

Příkladem úplného selhání tohoto vývoje uvádíme autistické dítě, u kterého jsou nápadné neobvyklé reakce na emoce druhých lidí a častý nezájem o pocity druhých, a především nedostatečná schopnost přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu (Říčan, Krejčířová 2006, s. 219).

Vývoj sociálních kontrol

Vývoj sociálních kontrol specifikujeme jako vývoj norem a hodnotových orientací, které si dítě postupně vytváří na základě příkazů a zákazů dospělých (ať už rodičů, učitelů či učitelek) a ty pak přijímá za své. Osvojování norem souvisí s tím, jak dítě předkládaným požadavkům či normám rozumí (Mertin, Gillernová 2003, s. 133).

Osvojování sociálních kontrol nazýváme také interiorizací a exteriorizací. Helus (2004, 145) vysvětluje interiorizaci přijetím a ztotožněním se s danou normou. Exteriorizace pak spočívá v tom, že se jedinec v souladu s normou, kterou přeměnil za svou vnitřní zásadu, podle ní také chová a jedná.

Vývoj sociálních rolí

Vývoj sociálních rolí specifikujeme jako vývoj takových vzorců chování a postojů, které společnost od určitého jedince očekává. Dospělý člen společnosti v ní zastává více rolí v různých podmínkách (např. žena – doma jako matka či manželka, v zaměstnání jako učitelka, v soutěži jako protihráčka apod.).

I od dětí předškolního věku se vyžaduje plnění určitých rolí – rozlišných doma a v kolektivu. Můžeme též pozorovat významný pokrok v diferenciaci pohlaví – na role mužské a role ženské.

Ačkoliv dítě předškolního věku udělá v sociálním chování velké pokroky, je stále nejvíce závislé na svých rodičích. Vztahy s druhými dětmi mají spíše nahodilý charakter, přesto však hrají velmi důležitou roli. Každé dítě má mít možnost kontaktu s jinými dětmi, a to ať v nějaké instituci (např. mateřské škole) či jinde, např. na dětském hřišti (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 213).

„Předškolní věk zdaleka tedy není jen přípravou na školu, je také přípravou na život daleko dopředu. A jak se ukazuje, má svůj specifický význam pro některé mimořádně důležité funkce dospělého věku. Už tady se vytvářejí mnohé vlastnosti, které

jednou budou rozhodovat o tom, bude-li mít tato žena a tento muž pěkný život – sobě k uspokojení a druhým k užitku, ve shodě s vývojovým plánem vkládaným do našeho lidského rodu po dlouhé předlouhé roky“ (Matějček 2005, s. 167).

2.7 Rodinné prostředí

„Rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte“ (Mertin, Gillernová 2003, s. 204). Je nejvhodnějším prostředím pro naplňování základních lidských potřeb a je také místem jistoty a bezpečí.

Každá rodina si vytváří vlastní životní styl, který představuje konkrétní způsob pojmání života. V tomto konkrétním způsobu pak vede i své vlastní dítě. Výchovný styl je součástí životního stylu, který je relativně stabilní charakteristikou rodiny, do které se promítají sociokulturní podmínky, hodnoty a zkušenosti rodičů (Mertin, Gillernová 2003, s. 204-205). Na základě těchto hodnot a zkušeností rodiče vytváří ze svého dítěte samostatnou osobnost. To, co je pro někoho běžné a normální, může jiného urážet či pohoršovat.

V rodině tedy dochází k primární socializaci, tedy k začleňování svého dítěte do společnosti. V rámci nástupu do školy pak hovoříme o tzv. „druhé socializaci“. Nejen, že se dítě musí připravit na svou novou sociální roli – roli žáka, na novou roli se musí připravit i jeho rodiče. Pozitivní přístup a velká podpora jsou dobrým začátkem pro dítě a jeho nástup do školy. *„Zvládnutí rolí žáka a rolí rodičů žáka bude nutně vstupovat do kontextu školní socializace jako celku a také pochopitelně do vyjednávání vztahu rodiny a školy, učitelů a rodičů“ (Mertin, Gillernová 2003, s. 71).*

3 Nástup do školy

„Na dobrém začátku všechno záleží.“

J. A. Komenský

Nástup do školy je završením dosavadního vývoje a představuje tak velký mezník v životě dítěte. Pro většinu dětí znamená vstup do školy značnou zátěž. A to i pro ty děti, které v předcházejícím věku hry navštěvovaly pravidelně mateřskou školu. Mění se přístupy dospělých, z individuálního přístupu se stává „dálkové vedení“, mění se režim dne dítěte, jeho role i požadavky na něj kladené. Zároveň však dostává možnost uplatnit se v mnohem větší skupině, i když ho to stojí velké množství sil.

Toto období je také spojeno s velkým rituálem – zápisem do 1. třídy. Ten se koná úředně v době od 15. ledna do 15. února. Zápisu se účastní děti, které v právě probíhajícím školním roce dosáhly nebo dosáhnout šesti let věku.

V souvislosti s nástupem dítěte do školy se setkáváme s různými pojmy. U Hrabala st. a Hrabala ml. (2004, s. 89) se můžeme setkat s pojmy „školní zdatnost“ či „školní úspěšnost“ žáka, nejčastěji se však setkáváme s pojmy „školní zralost“, „školní připravenost“ či „školní nezralost“. Těm se věnují následující kapitoly.

3.1 Školní zralost

Abychom zjistili, zda je či není dítě zralé pro školu, posuzujeme několik složek, jako kognitivní zralost, percepční, sociální a pracovní připravenost. Zajímáme se o zdravotní stav dítěte, řečový projev, vývoj lateralit a grafomotoriky. Pedagogové i psychologové se snaží o jednotnou definici, která však není možná.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 243) popisují pojem školní zralost: „...stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikačních dovednostech...“

Dittrich (1993, s. 19) specifikuje školní zralost jako „takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince.“

Školní zralost „*znamená zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou*“ (Zelinková 2001, s. 110).

Bednářová, Šmardová (2010, s. 2) spojují několik definic školní zralosti dohromady a vymezují ji tedy jako „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“

Psychologický slovník definuje školní zralost jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování*“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 596).

Školní zralost je tedy v odborné literatuře nejčastěji definována jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i emocionální způsobilost začít školní docházku. Kropáčková (2008, s. 81) uvádí, že v souvislosti se školní zralostí se uvádějí nejčastěji její tři složky, a to fyzická zralost, psychická zralost a sociální a emocionální zralost. Říčan, Krejčířová (2006, s. 305) i Dittrich (1993, s. 48) uvádí navíc ještě pracovní vyspělost, kterou však jiní autoři zařazují do školní připravenosti.

3.1.1 Fyzická zralost

Fyzickou zralost posuzuje většinou pediatr, a to při preventivní prohlídce v pěti letech. Kropáčková (2008, s. 85) uvádí výšku kolem 120 cm a váhu dítěte okolo 20 kg. Tyto hodnoty uvádí i Dittrich (1993, s. 51) a doplňuje ještě stav dentice. Trpišovská, Heřmanová (1993) nazývají tyto hodnoty tzv. růstovým věkem podle Kapalínova indexu výšky v poměru k hmotnosti, tzn. $120 \text{ (cm)} : 20 \text{ (kg)} = 6 \text{ (let)}$ a dodávají, že děti, které při předškolní prohlídce dosáhnou růstového věku sedmi let a vyššího, jsou výrazně zralejší pro školu. Někdy se též můžeme setkat s tzv. filipínskou mírou, kdy dítě si má pravou rukou sáhnout přes hlavu na levé ucho.

Bednářová, Šmardová (2010, s. 56) berou tělesnou vyspělost v úvahu, ovšem dodávají, že není a nemůže být prvořadým ukazatelem zralosti. Ke školsky zralým mohou patřit i děti předčasně narozené či děti s drobnější tělesnou konstitucí. Ty se však ve většině případů stávají snadněji unavitelnými či méně odolnými vůči psychické i fyzické zátěži.

3.1.2 Psychická zralost

Psychická zralost zahrnuje ve svém pojmenování několik faktorů. K jednomu z nich patří zralost rozumových a poznávacích funkcí a schopností.

Na prahu školní docházky dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte. **Myšlení** dítěte přechází od názorného k obecnějšímu, svět začíná chápat realisticky, což znamená bezpečnější posuzování stálosti či změn velikosti a množství. Také se objevují logické úvahy, i když jen na konkrétních předmětech či při konkrétních činnostech (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 247). V uvažování a chápání se začíná projevovat analyticko-syntetická činnost, což dítěti umožňuje diferencovat zvukovou i vizuální podobu slov (Žáčková, Jucovičová 2007, s. 32, Langmeier, Krejčířová 2006, s. 256), např. dokáže sluchem rozpoznat začáteční či koncové hlásky, či složit a rozložit některá jednoduchá slova.

Jako další faktor posuzující úroveň školní zralosti uvádíme vývoj **řeči**. I v tomto ohledu můžeme pozorovat plynulý postup. Školsky zralé dítě je schopno ve větách a jednodušších souvětích vyprávět své zážitky a bez agramatismů líčit dění kolem sebe. Řeč vyspívá i z hlediska správné výslovnosti (Říčan, Krejčířová 2006, s. 315). Bednářová, Šmardová (2010, s. 63) uvádí, že u dětí s opožděným či nedokonalým vývojem řeči se častěji vyskytují obtíže ve čtení a psaní a ve větší míře se objevují specifické vývojové poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie).

Se správným vývojem řeči úzce souvisí **sluchové vnímání**. V důsledku oslabeného sluchového vnímání mohou nastat také problémy ve čtení a psaní.

Ve školním věku je neméně důležité i **zrakové vnímání**. To ovlivňuje nejen vývoj řeči (myšlení), ale též prostorovou orientaci, vizuomotorickou koordinaci a matematické představy. Správný vývoj zrakového vnímání také ovlivňuje správné rozpoznání písmen a číslic a z toho vyplývající schopnost čtení, psaní a počítání.

Prostorová orientace je důležitá pro orientaci v prostředí a pro osvojení pohybových a sebeobslužných dovedností (Bednářová, Šmardová 2010, s. 64).

Výše uvedené faktory tvoří podklad pro úspěšnou výuku matematiky a rozvoj **matematických představ**. Rozvoji matematických představ napomáhají i hry, například kuželky, člověče nezlob se či domino.

3.1.3 Sociální a emocionální zralost

Sociální a emocionální zralost vypovídá o samostatnosti dítěte, jak dovede komunikovat s ostatními dětmi i dospělými a přiměřeně kontrolovat svoje city i impulzy. Samostatností dítěte myslíme spíše schopnost odloučit se na nějaký čas od rodiny a schopnost činnosti bez její opory.

Dítě také musí přijímat i jinou autoritu, než jen svých rodičů či prarodičů. V tomto období se mění individuální přístup na tzv. vedení na dálku.

3.2 Školní připravenost

Pojem školní připravenost postihuje spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, výchovy a vlivu prostředí. Helus (2004, s. 184) definuje školní připravenost jako celkovou vybavenost dítěte pro zvládání nároků primární školy (prvního stupně základní školy).

To je základní rozdíl mezi pojmem školní zralost, která posuzuje dítě spíše z hlediska biologického zrání (viz kapitola 3.1), a školní připravenost, i když spolu tyto termíny vždy úzce souvisí a vzájemně se prolínají.

Přinosilová (2007, s. 143) dělí školní připravenost na vnější a vnitřní připravenost. **Vnější připravenost** se projevuje jen jako zájem o vnější prostředí vyučování (nábytek ve třídě, květiny apod.) nebo tak, že děti nepovažují učení a úkoly za jistou povinnost. **Vnitřní připravenost** pak charakterizuje jako určitou způsobilost ke školní docházce, tzn. určitou úroveň rozumových schopností, emocí či sociálních vztahů.

Některé odborné publikace pracují spíše s termínem školní zralost, např. Říčan, Krejčířová (2006, s. 321) či Žáčková, Jucovičová (2007, s. 42), jiné zase dávají přednost pojmu školní připravenost, např. Kolláriková, Pupala (2001, s. 301) či Helus (2004, s. 143). Ve většině případů se však setkáváme s oběma pojmy zároveň vzhledem k vzájemné návaznosti.

Oproti školní zralosti zde přibývá ještě k fyzické, psychické a emocionální zralosti vyspělost pracovní, kterou specifikujeme níže.

3.2.1 Pracovní vyspělost

„Pracovní zralostí rozumíme ty předpoklady dítěte, které vytvářejí základní podmínky pro zvládání pracovních úkolů a nároků na dítě kladených“ (Klégrová 2003, s. 18). Pracovní vyspělost můžeme tedy chápat jako chuť poznávat nebo jako zájem o učení. Důležitou roli zde hraje i schopnost dítěte soustředit se. Některé děti se dokážou soustředit pouze v činnostech, které si vyberou samy. Bednářová, Šmardová (2010, s. 29) nazývají tento typ koncentrace pozornosti jako bezděčnou pozornost. U školáka se však vyžaduje udržení pozornosti především v činnostech, které si samo nevybralo. I tato neschopnost udržení koncentrace pozornosti může být důvodem k odkladu školní docházky.

V souvislosti s pracovní zralostí sledujeme nejen pozornost, ale i pracovní tempo dítěte.

3.2.2 Faktory školní připravenosti

Mertin, Gillernová (2003, s. 153) uvádí faktory školní připravenosti, které jsou důležité při jejím posuzování. Mezi tyto faktory patří předpoklady na straně dítěte, předpoklady na straně rodiny a předpoklady na straně školského systému:

- **předpoklady na straně dítěte** – do této kategorie můžeme zařadit věk a pohlaví dítěte, úroveň řečových a grafických dovedností, zdravotní stav, psychomotorické tempo, schopnost soustředění a učení, intelekt;
- **předpoklady na straně rodiny** – myslíme podnětné prostředí a rodinné klima, socioekonomický status rodiny a očekávání vzdělávacích výsledků;
- **předpoklady na straně školského systému** – v rámci mateřské školy posuzujeme zaměření na rozvoj specifických dovedností potřebných ve škole a profesní kompetenci učitelek, na základní škole pak program, podle kterého se dítě na základní škole vzdělává.

3.3 Školní nezralost

Z výše uvedeného je patrné, že dítě nezralé pro školu vykazuje znaky nezralosti v jedné či více oblastech projevující se oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž rozumová úroveň odpovídá širší normě.

Podle Říčana a Krejčířové (2006, s. 332) lze do skupiny nezralých dětí zařadit příliš neklidné či nápadně utlumené, impulzivní či naopak těžkopádné, děti neobratné či nesoustředěné, příliš hravé a odbíhající od zadaného úkolu, infantilní, závislé, prudké a výbušné apod.

Obecnější příčiny školní nezralosti dělí Jirásek a Tichá (in Říčan, Krejčířová 2006, s. 335) do několika níže uvedených kategorií:

- nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu;
- opožděný mentální vývoj, snížení inteligence;
- nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí (např. specifické vývojové poruchy, obtíže na základě lehkých mozkových dysfunkcí apod.);
- neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy;
- nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě (strádání v rodině, ústavní výchova a s ní spojená psychická deprivace apod.).

Pro diagnostiku školní zralosti jsou nejvíce užitečné psychologické metody, známé spíše jako testy školní zralosti. Testy školní zralosti se zabývá mnoho psychologů, např. G. Strebelová, A. Kern a jiní. V České republice pracujeme s nejvíce rozšířeným testem

známým pod názvem „Orientační test školní zralosti“ (Jiráskova modifikace Kernova testu), v laické populaci někdy jako „Jiráskův test“, který se skládá ze tří úkolů (viz obrázek 2):

- kresba postavy;
- napodobení psacího písma;
- obkreslení skupiny teček.



Obrázek 2: Zápis do 1. třídy ZŠ

S těmito psychologickými testy se děti i rodiče většinou setkávají poprvé u zápisu do 1. třídy. Děti by, na úspěšné splnění těchto testů, měly být průběžně připravovány právě při předškolním vzdělávání v mateřské škole.

V Německu jsou vytvořeny tzv. předtřídy (Vorklassen), které zajišťují mimořádnou přípravu na základní školu, zejména dětem neprokazujícím dostatečnou školní zralost (Walterová 2006).

3.4 Zápis do školy

Zápis do školy je pro dítě první krokem při vstupu do školy. Většinou se jedná o jeho první seznámení s prostředím školy, s paní učitelkou.

Některé mateřské školy seznamují „své předškoláky“ s prostředím školy již před zápisem, kdy se jdou podívat na své kamarády, kteří již do školy chodí, jak jim „to“ jde. Děti ze školy uvolní svá místa pro děti ze školky a ty si tak poprvé mohou vyzkoušet, jak se sedí ve školní lavici. Paní učitelka jim ukáže, jak se učí nebo o čem si povídají. Některé děti tak odbourají strach z neznámého při zápisu, protože se můžou pochlubit rodičům, že ví, jak to ve škole chodí.

Zápis do školy je legislativním úkonem vymezeným zákonem č. 49/2009 Sb. Zákonný zástupce má povinnost přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce a to v době dané zákonem, tj. od 15. ledna do 15. února toho kalendářního roku, v němž dítě dovrší šest let věku a mělo by tak zahájit povinnou školní docházku.

V zákoně 561/2004 Sb., § 36 odst. 3 zní: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce*“.

3.5 Odklad povinné školní docházky

Mnoho rodičů se trápilo a stále trápí nad otázkou odkladu školní povinné docházky. Myslí si, že pokud dají svému dítěti odklad, jako by všude hlásily, že je jejich dítě hloupé. Jiní si zase myslí, že jim o rok „prodlouží dětství“. Ovšem tak to vůbec není. Klégrová (2003, s. 124) vysvětluje odklad školní docházky jako preventivní opatření, které má školsky nezralé dítě chránit před selháváním.

V první třídě se sejde skupina dětí nestejně starých a nestejně zralých. Nacházíme samozřejmě rozdíl mezi děvčetem narozeným v lednu a chlapcem narozeným v červenci (touto otázkou se budeme zabývat v praktické části této bakalářské práce).

Při rozhodování se o odkladu by velkou roli měl hrát názor mateřské školy. Právě tady se dítě projeví ve všech zkoumaných oblastech a především zde můžeme srovnávat úroveň jednotlivých dětí, které se rodičům objektivně nedostává.

V zákoně 49/2009 Sb., § 37 odst. 1 zní: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* Zákon č. 472 / 2011 Sb., § 37 odst. 1 upřesňuje podmínky odkladu školní docházky takto: *„...odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa“*

Rozhodnutí o odkladu vydává ředitel školy, ve které bylo dítě zapsáno. Ředitel žádosti o odložení začátku povinné školní docházky vyhoví pouze v případě, že obě posouzení budou kladná. Možnosti zákonného zástupce při žádání o odkladu povinné školní docházky jsou tyto:

- zákonný zástupce požádá o odklad školní docházky přímo u zápisu k povinné školní docházce a tuto žádost zákonem stanoveným způsobem doloží; v takovém případě může ředitel školy rozhodnout o odkladu povinné školní docházky přímo;
- zákonný zástupce při zápisu k povinné školní docházce o odklad nepožádá, ale je informován o možnosti jeho udělení. Ředitele školy o odklad povinné školní

docházky požádá až následně a žádost doloží způsobem stanoveným zákonem (Ležalová 2010).

V německých spolkových zemích platí pro odklad školní docházky pouze doporučení školského poradenského zařízení. O samotném odkladu školní docházky pak rozhoduje ředitel školy ve vzájemné spolupráci, resp. souhlasem rodičů (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen 2012, § 35).

Slovenský školský zákon 245/2008 Z. z., §19 odst. 4 říká, že ředitel školy rozhoduje u dítěte, které nedosáhlo školní zralosti a pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí o odkladu školní docházky či zařazení do nultého ročníku základní školy, a to vždy na žádost zákonných zástupců. Součástí této žádosti je pak doporučení pediatra a školského poradenského zařízení. Též může ředitel školy rozhodnout o OŠD či zařazení dítěte do nultého ročníku ZŠ na návrh mateřské školy, kterou dítě navštěvuje a návrhu školského poradenského zařízení – to vždy se souhlasem zákonných zástupců. Zákonný zástupce má právo rozhodnout o tom, jestli dítě s odloženou školní docházkou bude navštěvovat mateřskou školu nebo nultý ročník.

Zákon 245/2008 Z.z., §19 odst. 6 „...nultý ročník základnej školy je určený pre deti, ktoré k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť, pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a vzhľadom na sociálne prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu prvého ročníka základnej školy.“

Dittrich (1993) uvádí jako nejčastější příčiny odkladů školní docházky problémy v oblasti řeči, problémy s pozorností a soustředěností, problémy v grafomotorice, problémy pracovního tempa (pomalost) a problémy vědomostního rázu (orientace ve světě).

3.5.1 Dodatečný odklad povinné školní docházky

Zákon č. 561/2004 Sb., § 37 odst. 3 vymezuje dodatečný odklad povinné školní docházky takto: *„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“*

Ovšem jaký má dopad dodatečný odklad povinné školní docházky na psychiku dítěte, není třeba dlouze popisovat. Nejen, že si dítě bude o sobě myslet, že je hloupé, když propadlo zpátky do školky, ale můžou se objevit i neurotické potíže či školní fobie. Proto je velice důležité věnovat možnosti odkladu školní docházky dostatečně dlouhou dobu k přemýšlení a zvážení všech rozhodnutí.

3.5.2 Metody práce u dětí s odkladem školní docházky

Každé dítě, u kterého volili pedagogové, psychologové či rodiče odklad školní docházky, vykazuje deficit v jedné či více oblastech. A právě tyto oblasti je třeba během ročního odkladu rozvíjet. Dítěti s OŠD sestaví učitelky individuální vzdělávací plán (IVP), který je platný pouze pro dané dítě.

V současné době je na trhu několik programů, které napomáhají k systematickému vzdělávání jedince. Příkladem takového programu uvádíme program HYPO. Program HYPO je určen zejména pro děti předškolního věku. Hlavním cílem je prevence školní neúspěšnosti a rozvoj dovedností potřebných ke zvládnutí nároků, které jsou na ně v prvním ročníku základní školy kladeny.

Autorkou programu HYPO je dr. Michalová a kolektiv konzultantek. Vytvořila jej na základě svých dlouholetých zkušeností jak s individuálními, tak skupinovými rozvíjecími cvičeními určené dětem předškolního věku, které od poloviny devadesátých let dvacátého století pořádala v rámci práce v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství.

Je určený především pro práci individuální. Těžiště spočívá na domácí práci rodiče s dítětem, kteří spolu každý den pracují na zadaných úkolech. Pravidelně jednou týdně či jednou za čtrnáct dní docházejí spolu s dítětem do poradny, kde obdrží pracovní listy na další období. Je jim poskytnuta také názorná instruktáž, jak s dítětem na daných úkolech pracovat. Jedna lekce trvá týden. Každý den plní dítě 6-7 úkolů. Úkoly zaměřené na jednotlivé oblasti se opakují každý den, ale stoupá jejich obtížnost. V jednotlivých lekcích je daná schopnost rozvíjena pokaždé jiným typem úkolu, obtížnost stoupá od lekce a lekci. Stimulace jednotlivých rozvojových oblastí není nikterak striktně oddělena, mnohé úkoly zároveň ovlivňují více funkcí (Michalová 2002, s. 3-7).

Praktická část

4 Metodologie práce

4.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části je charakterizovat problematiku školní zralosti u dětí předškolního věku a zjistit důvody k odložení povinné školní docházky.

Dílčí cíle:

- zjistit poměr chlapců a dívek při odkladech školní docházky v Hostinném;
- dotazníkovým šetřením zjistit:
 - kdo dal rodičům podnět k odkladu školní docházky;
 - nejčastější příčiny odkladu školní docházky;
 - souvislost mezi odklady školní docházky a dílčími rodinnými faktory
- analýza počtu dětí s odkladem školní docházky v Hostinném
- srovnání školní připravenosti dětí s odkladem školní docházky při průběžné stimulaci v mateřské škole v průběhu školního roku

V této části bakalářské práce se zabýváme zpracováním dat z dotazníků vyplněných rodiči dětí, které by měly v září nastoupit do první třídy základní školy. Dotazníkové šetření probíhalo dva roky ve třech mateřských školách v Hostinném. Vzhledem k délce šetření porovnáváme posun ve vývoji u dětí s odkladem školní docházky.

Výzkumným šetřením mělo dojít k ověření či vyvrácení konkrétně stanovených předpokladů, které úzce souvisí s problematikou školní zralosti a stanovenými dílčími cíli.

Předpoklad č. 1: Předpokládáme, že chlapci budou mít častěji odklad školní docházky než dívky.

Předpoklad č. 2: Předpokládáme, že nejčastějším deficitem u více než 40 % dětí s odkladem školní docházky v Hostinném, bude oblast komunikace.

Předpoklad č. 3: Předpokládáme, že děti z neúplných rodin či nepodnětného prostředí budou mít udělený odklad povinné školní docházky častěji než děti z úplných rodin.

Předpoklad č. 4: Předpokládáme, že systematická práce s dětmi kromě přirozeného vyzrávání vede k zlepšení školní připravenosti.

4.2 Popis výběrového vzorku

Z výše uvedeného je patrné, že šetření probíhalo ve třech mateřských školách v Hostinném (region Trutnovsko), které tvoří jeden právní subjekt. Z těchto mateřských škol pak děti odcházejí do místní Základní školy Karla Klíče, kterou tvoří tři budovy: budova B – pro děti od 1. – 3. tříd, budova A – pro děti 4. – 6. tříd a budova B – pro děti od 7. – 9. tříd.

Výběrový vzorek A: děti předškolního věku, které měly nastoupit v září 2011 do prvních tříd zmíněné základní školy. U těchto dětí jsme provedli Jiráskovu modifikaci Kernova testu školní zralosti, která byla realizována v lednu 2011 a lednu 2012 u dětí z běžné třídy naší kmenové mateřské školy.

Výběrový vzorek B: respondenti – rodiče dětí, které měly nastoupit v září 2011 do první třídy nebo dětí, které nastoupí do první třídy základní školy v září 2012. Dotazníkové šetření probíhalo od dubna 2011 do listopadu 2011.

4.3 Metody získávání informací

Pro zpracování daných cílů volíme kombinaci metody dotazníku, pozorování, pracovních listů (Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti) a údajů poskytnutých ředitelem zmíněné Základní školy Karla Klíče v Hostinném.

4.3.1 Dotazník

Gavora (2000) uvádí, že dotazník je nejfrekventovanější metodou získávání dat a slouží především k hromadnému získávání údajů pomocí otázek.

Nestandardizovaný dotazník, vytvořený pro tuto bakalářskou práci, byl sestaven na základě poznatků z odborné literatury a tvoří ho celkem 13 otázek. 12 otázek je uzavřených, jedna otázka otevřená. Cílem dotazníku je objasnit některé dílčí cíle a verifikovat či falsifikovat druhý a třetí předpoklad.

V prvních dvou otázkách zjišťujeme sociodemografické údaje, pohlaví dítěte a měsíc jeho narození. Ve třetí otázce měli respondenti vybrat zařazení do třídy v mateřské škole, ve čtvrté pak uváděli úplnost rodiny. V páté a šesté otázce zjišťujeme nejvyšší dosažené vzdělání obou rodičů. V sedmé otázce zjišťujeme, zda rodiče – respondenti, požadují pro své dítě odklad školní docházky. Na otázky č. 8 a č. 9 pak odpovídali pouze

ti, kdo odklad školní docházky pro své dítě požadují. V otázce č. 10 mohli respondenti vybrat více možností z nabízených odpovědí. Otázka se týká oblastí, ve které či kterých má dítě obtíže. Vyhodnocením této otázky budeme verifikovat či falsifikovat stanovený předpoklad č. 2. Jedenáctou otázkou získáváme přehled o spokojenosti respondentů s poradenským servisem a informovaností ze strany mateřské školy. Mateřská škola bývá jedním z prvních iniciátorů doporučujících odklad školní docházky. V otázce č. 12 mají respondenti vybrat jednu z nabízených možností odpovědí týkající se vyhraněnosti laterality jejich dítěte. V poslední otázce zjišťujeme, zda dítě již mělo či nemělo odklad školní docházky. Vyhodnocením otázek č. 4 a 13 budeme verifikovat či falsifikovat předpoklad č. 3.

V kapitole Vyhodnocení a interpretace získaných dat používáme frekvenční tabulky, přičemž *frekvence* (f) je ukazatelem počtu odpovídajících respondentů, *relativní frekvence* ($rel\ f$) vyjadřuje poměr mezi frekvencí a počtem odpovídajících respondentů. Stejně dobrým ukazatelem je též *kumulativní frekvence* ($cum\ f$) a *kumulativní relativní frekvence* ($cum\ rel\ f$), která vyjadřuje součty frekvencí (či proporcí) ležících na dané úrovni a pod ní (Ferjenčík 2010, s. 226). V grafickém znázornění používáme sloupcové grafy s procentuálním vyjádřením pro lepší přehlednost.

Počet rozdaných dotazníků činil 95, vrácených z tohoto počtu bylo 78, což tvoří 82 %. Po důkladném pročtení všech dotazníků a následném rozhovoru s učitelkami daných mateřských škol, vyřazujeme 6 dotazníků pro špatné vyplnění. V těchto šesti případech se totiž objevila odpověď, že rodiče žádají odklad školní docházky, přičemž jejich dítě již odklad školní docházky mělo. Na základě rozhovoru s učitelkami zjišťujeme, že žádné dítě nemělo opakovaný odklad školní docházky. Dále tedy pracujeme s celkovým počtem 72 dětí.

4.3.2 Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti

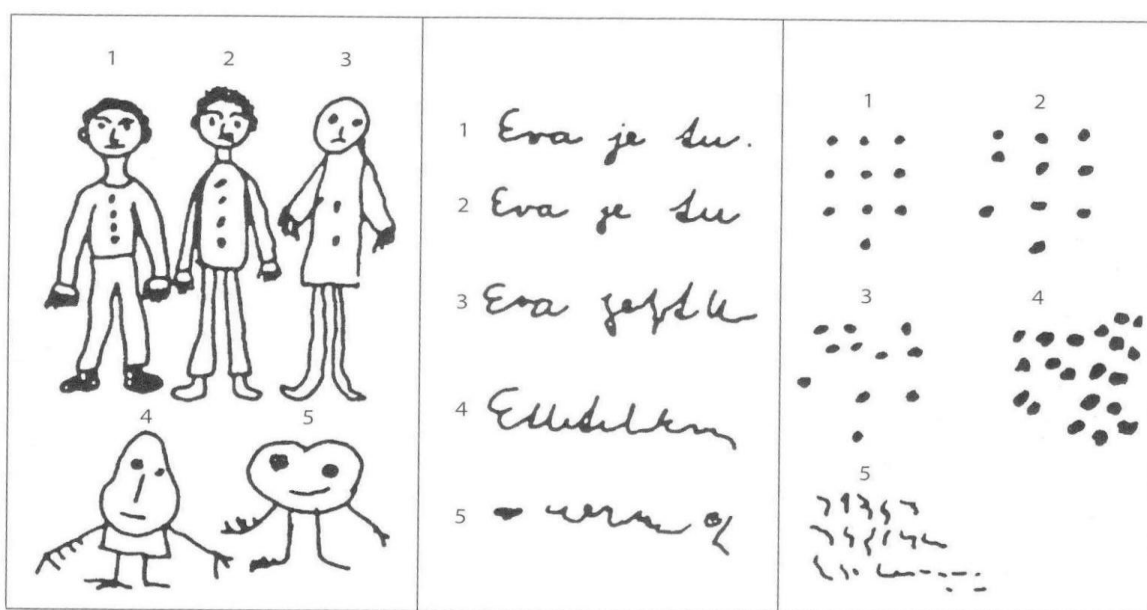
Jiráskův Orientační test školní zralosti, vytvořený podle testu Artura Kerna, patří v našem prostředí k nejrozšířenějším. Kern kritizoval náročnost a zdlouhavost tehdejších vyšetřovacích baterií testů. Chtěl učitelům poskytnout jednoduchý test, *který by v krátkém čase a při skupinové administraci mohl používat* (Dittrich 1992, s. 20). Proto vytvořil a uveřejnil svůj „test základního výkonu“ – „Grundleistungstest“, který však nebyl v celém rozsahu skupinový (5. a 6. úkol byl individuální).

Dílčí úkoly Kernova testu: dítě „píše“ psaníčko, obkreslení krátké věty napsané psacím písmem, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny teček, vzít z rozhozených kostek požadovaný počet, určit na ukázané kartičce počet bodů (Dittrich 1992, s. 20).

A právě tento test se stal v 60. letech východiskem pro modifikaci Jiráskova testu školní zralosti. Jirásek vybral tři prvky z tohoto testu a škálu hodnocení zvětšil ze tří na pěti stupňovou. Jedná se o grafický test, při kterém má dítě splnit tři úkoly: nakreslit mužskou postavu, napodobit psací písmo a nakreslit strukturu bodů podle předlohy (Říčan, Krejčířová, 2006).

Kresbou lidské postavy orientačně posuzujeme úroveň obecné inteligence dítěte a jeho vývojovou úroveň, dále pak dosažení přiměřeného stupně představivosti, jemnou motoriku a vizuomotorickou koordinaci. Napodobením psacího písma zjišťujeme schopnost analýzy bohatě členěného tvaru, vyvinutí volního úsilí při náročném a málo přitažlivém úkolu, koncentraci pozornosti a vizuomotorickou koordinaci. Subtestem obkreslení teček zjišťujeme schopnost analýzy a syntézy a též volní úsilí (Švingalová 2004, s. 44). Hodnocení pak probíhá jako ve škole, přičemž jednička znamená výborně a pětka nejhůře. Hodnotící škálu vyjadřuje obrázek č. 3 (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 114).

„Vhodným verbálním doplňkem grafického testu je Jiráskův test Duševního obzoru a informovanosti, zejména v jeho variantě pro předškolní děti“ (Říčan, Krejčířová 2006, s. 311). Případné rozdíly mezi těmito testy nám mohou poukazovat na nerovnoměrný vývoj či nezralost v oblasti percepčně-motorické na straně jedné, či na případnou menší podnětnost v rodinném prostředí na straně druhé (Říčan, Krejčířová 2006, s. 311).



Obrázek 3: Předloha k vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti

4.4 Vyhodnocení a interpretace získaných dat

V této kapitole se zabýváme vyhodnocením všech získaných dat pomocí grafické a slovní interpretace. Pro přehlednější zobrazení volíme frekvenční tabulky a grafy.

4.4.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Vaše dítě je:

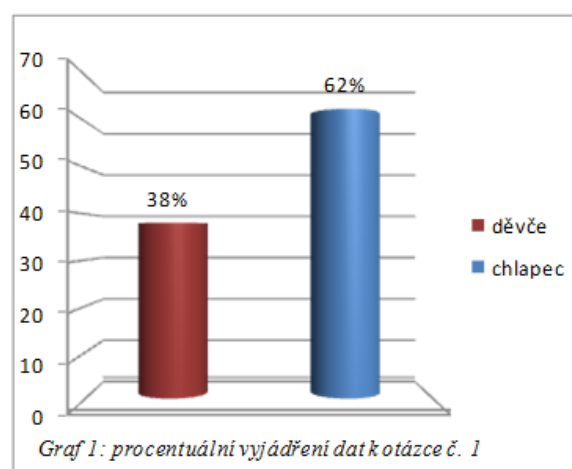
- a) chlapec
- b) děvče

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
děvče	27	0,37	27	0,37
chlapec	45	0,63	72	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma \text{rel } f = 1$	$\Sigma \text{cum } f = n = 72$	$\Sigma \text{cum rel } f = 1$

Tabulka č. 2: Poměr chlapců a dívek z respondentských dotazníků

V první otázce měli respondenti uvést pohlaví svého dítěte. Jak je z grafu patrné, ve školních letech 2010-2012, je poměr chlapců větší.

Chlapci tvoří 62 %, což odpovídá 45 případům, děvčata pak tvoří 38 %, což odpovídá počtu 27.



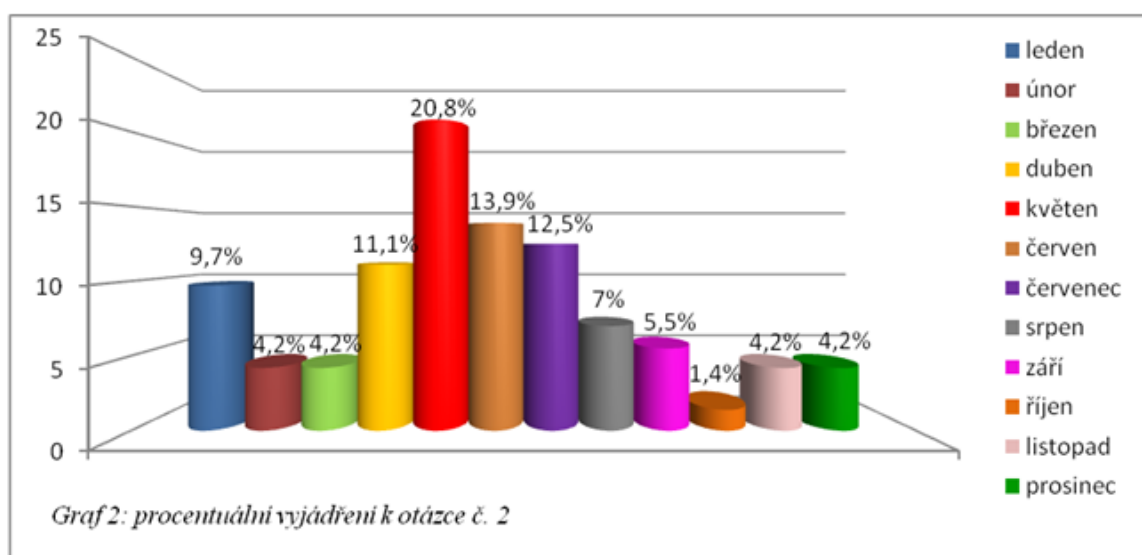
Otázka č. 2: Ve kterém měsíci je Vaše dítě narozeno?

Tato otázka byla jediná z celého dotazníku otevřená. Zde měli respondenti uvést měsíc narození svého dítěte. V patnácti případech, což tvoří 20,8 % a znamená nejvyšší zastoupení, se objevil měsíc květen, na druhém místě měsíc červen (13,9 %) a hned za ním měsíce červenec (12,5 %) a duben (11,1 %). Shodné počty dětí (4,2 %) se objevily v měsících únor, březen, listopad a prosinec. V měsíci říjnu zaznamenáváme narozené pouze jedno dítě z popisovaného vzorku, což odpovídá 1,4 %.

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
leden	7	0,10	7	0,10
únor	3	0,04	10	0,14
březen	3	0,04	13	0,18
duben	8	0,11	21	0,30
květen	15	0,21	36	0,50
červen	10	0,14	46	0,64
červenec	9	0,13	55	0,76
srpen	5	0,07	60	0,83
září	4	0,05	64	0,89
říjen	1	0,01	65	0,90
listopad	3	0,04	68	0,94
prosinec	3	0,04	71	0,99
neodpovědělo	0	0,00	71	0,99
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 72$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 3: Zastoupení dětí v jednotlivých měsících

Celkové shrnutí k otázce č. 2 vyjadřuje grafické znázornění níže.



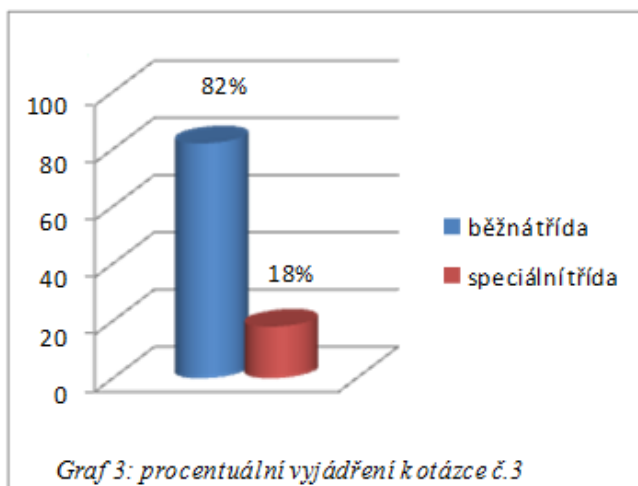
Otázka č. 3: Do jaké třídy je Vaše dítě zařazeno?

- a) běžná třída
b) speciální třída

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
běžná třída	59	0,82	59	0,82
speciální třída	13	0,18	72	1,00
neodpovědělo	0	0,00	72	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 72$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 4: Poměr dětí z běžné a speciální třídy

V této otázce měli rodiče vybrat, do jaké třídy je jejich dítě zařazeno. Na výběr měli dvě možnosti: třídu běžnou nebo třídu speciální. V 82 % rodiče vybrali možnost a), což odpovídá počtu 59. Ve zbylých 18 % (13 případů) byly děti zařazeny do třídy speciální.

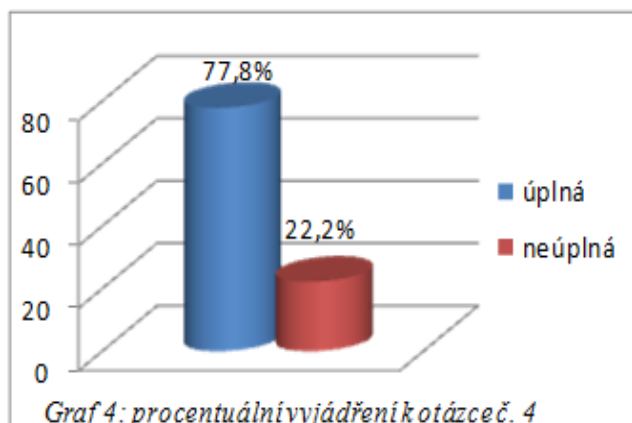
**Otázka č. 4: Vaše dítě vyrůstá v rodině:**

- a) úplné (matka i otec žijící ve společné domácnosti)
b) neúplné (pouze jeden z rodičů)

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
úplné	56	0,78	56	0,78
neúplné	16	0,22	72	1,00
neodpovědělo	0	0,00	72	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 72$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 5: Úplnost rodin

Na základě zodpovězení této otázky jsme zjistit úplnost dotazovaných rodin. Na základě získaných dat vyhodnotíme, zda děti z neúplných rodin mají častěji odklad školní docházky než děti z rodin úplných.



Z celkového počtu 72 zjišťujeme, že v šestnácti případech pochází děti z neúplné rodiny, což tvoří 22 %. V těchto šestnácti případech zaznamenáváme, že šest dětí již mělo odklad školní docházky, ve třech případech rodiče žádají odklad školní docházky a v jedné případě se teprve rozhodují. Souhrnně řečeno, v deseti případech ze šestnácti mají děti odklad školní docházky. Na základě tohoto zjištění konstatujeme, že předpoklad č. 3 byl verifikován.

Otázka č. 5: Jaké je nejvyšší vzdělání matky?

- a) základní
- b) středoškolské bez maturity (vyučen)
- c) středoškolské s maturitou
- d) vysokoškolské

matka				
Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
základní	10	0,14	10	0,14
středoškolské bez maturity	22	0,31	32	0,44
středoškolské s maturitou	31	0,43	63	0,88
vysokoškolské	9	0,13	72	1,00
neodpovědělo	0	0,00	72	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 72$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 6: Nejvyšší dosažené vzdělání matky

Otázka č. 6: Jaké je nejvyšší vzdělání otce?

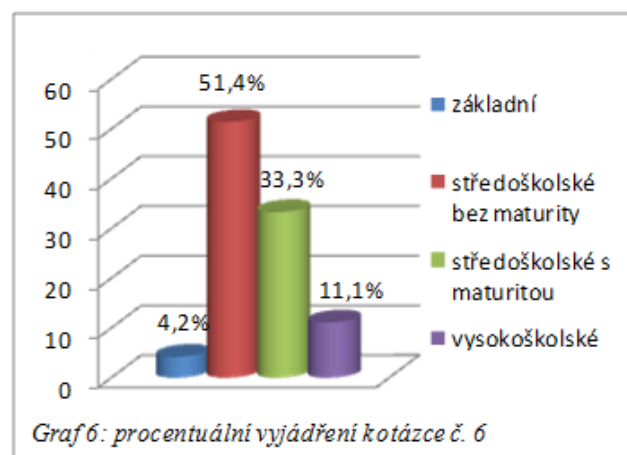
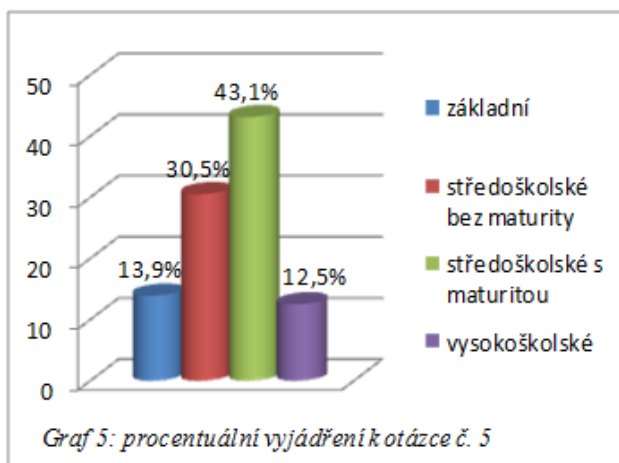
- a) základní
- b) středoškolské bez maturity (vyučen)
- c) středoškolské s maturitou
- d) vysokoškolské

otec				
Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
základní	3	0,04	3	0,04
středoškolské bez maturity	37	0,51	40	0,55
středoškolské s maturitou	24	0,33	64	0,89
vysokoškolské	8	0,11	72	1,00
neodpovědělo	0	0,00	72	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma \text{rel f} = 1$	$\Sigma \text{cum f} = n = 72$	$\Sigma \text{cum rel f} = 1$

Tabulka č. 7: Nejvyšší dosažené vzdělání otce

U otázek č. 5 a č. 6 měli rodiče vybrat své nejvyšší dosažené vzdělání. U matek převažovalo středoškolské vzdělání s maturitou. V devíti případech se objevilo vzdělání vysokoškolské, v deseti případech vzdělání základní a středoškolské bez maturity je objevilo ve 22 případech. U otců převažovalo středoškolské vzdělání bez maturity a to ve 37 případech.

Dále pak následovalo s počtem 24 vzdělání středoškolské s maturitou. V osmi případech byli otcové vysokoškolsky vzdělaní a pouze ve třech případech se objevilo vzdělání základní.



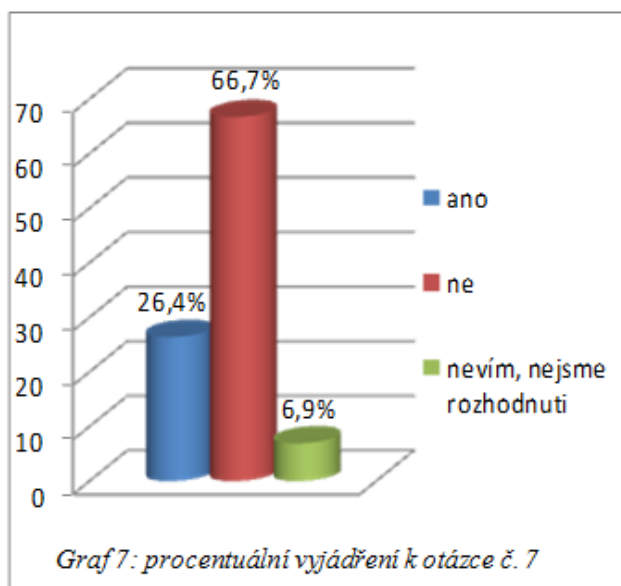
Otázka č. 7: Požadujete pro své dítě odklad školní docházky?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím, nejsme rozhodnutí

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
ano	19	0,26	19	0,26
ne	48	0,67	67	0,93
nevím, nejsme rozhodnutí	5	0,07	72	1,00
neodpovědělo	0	0,00	72	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 72$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 8: Rozhodnutí o odkladu školní docházky

Cílem této otázky bylo zjistit, zda rodiče požadují pro své dítě odklad školní docházky. Ve 48 případech se rodiče rozhodli nežádat odklad školní docházky pro své dítě, v 19 případech rodiče žádají odklad školní docházky a v pěti případech rodiče ještě nejsou rozhodnutí. Procentuální vyjádření znázorňuje graf níže.



Graf 7: procentuální vyjádření k otázce č. 7

Na otázku č. 8 a č. 9 neodpovídali rodiče, kteří nežádají pro své dítě odklad školní docházky. Na tyto otázky neodpovídalo celkem 48 rodičů. V otázce č. 8 zjišťujeme, kdo dal rodičům podnět k odkladu školní docházky.

Otázka č. 8: Pokud požadujete odklad školní docházky, kdo Vám dal na něj doporučení?

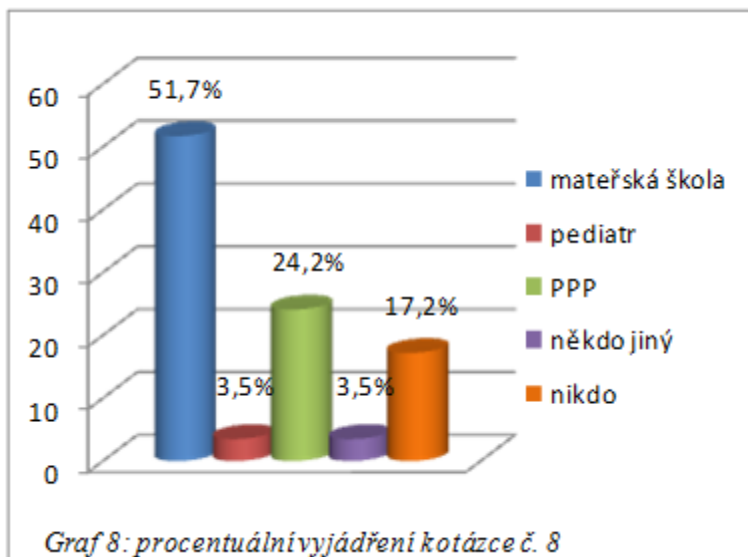
- a) mateřská škola
- b) pediatr
- c) pedagogicko-psychologická poradna
- d) někdo jiný, kdo?
- e) nikdo

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
mateřská škola	15	0,52	15	0,52
pediatr	1	0,03	16	0,55
PPP	7	0,24	23	0,80
někdo jiný	1	0,03	24	0,83
nikdo	5	0,17	29	1,00
neodpovědělo	0	0,00	29	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 29$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 29$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 9: Doporučení na odklad školní docházky

Ve více než polovině případů (51,7 %), dala podnět k odkladu školní docházky mateřská škola. V sedmi případech, což odpovídá 24 %, byl podnět dán z pedagogicko-psychologické poradny.

Na základě vlastních zkušeností by se dala získaná data sečíst, protože ve většině případů dává mateřská škola podnět k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny.



Otázka č. 9: Navštívili jste na základě odkladu školní docházky pedagogicko-psychologickou poradnu?

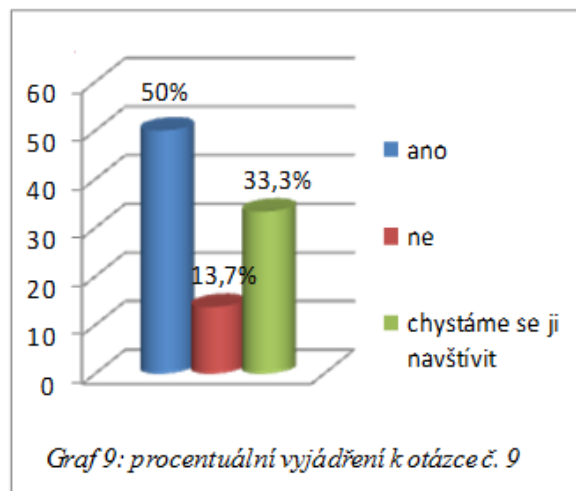
- a) ano
- b) ne
- c) chystáme se ji navštívit (jsme objednaní)

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
ano	12	0,5	12	0,5
ne	4	0,17	16	0,67
chystáme se ji navštívit	8	0,33	24	1,00
neodpovědělo	0	0,00	24	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 24$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 24$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 10: Návštěva pedagogicko-psychologické poradny z důvodu OŠD

Z celkového počtu 24 odpovědí, byla možnost ano vybrána 12x.

Ve čtyřech případech rodiče pedagogicko-psychologickou poradnu nenavštívili a v osmi případech se rodiče se svým dítětem chystají pedagogicko-psychologickou poradnu navštívit.



Otázka č. 10: V jakých oblastech má Vaše dítě problémy?

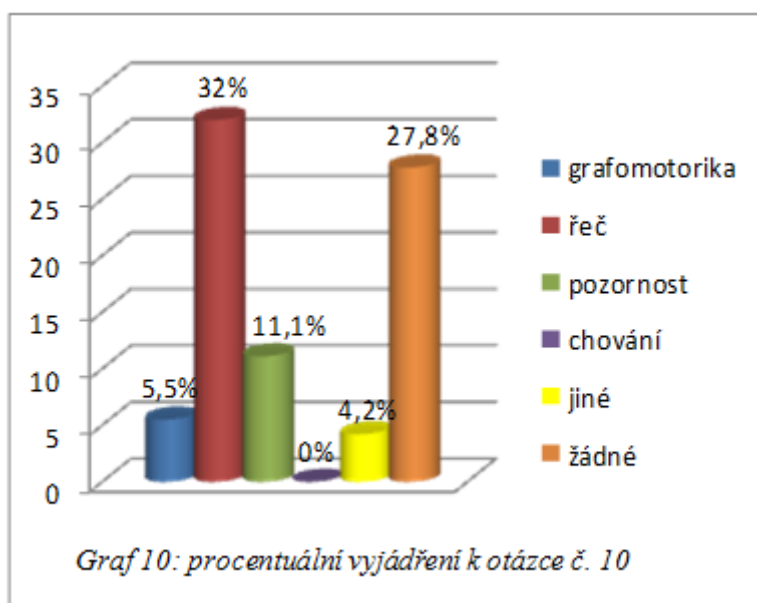
- a) grafomotorika (pohybová dovednost v grafické oblasti – v písmu, kresbě)
- b) řeč
- c) pozornost
- d) chování
- e) jiné
- f) žádné

Vyhodnocením získaných dat u této otázky očekáváme potvrzení či vyvrácení předpokladu, že děti s narušenou komunikační schopností budou mít ve více než 40 % odklad školní docházky.

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
grafomotorika	4	0,05	4	0,05
řeč	23	0,32	27	0,37
pozornost	8	0,11	35	0,49
chování	0	0,00	35	0,49
jiné	3	0,04	38	0,53
žádné	20	0,28	58	0,80
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 72$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 11: Oblasti, ve kterých má dítě obtíže

Z procentuálního vyjádření níže je patrné, že předpoklad se potvrdil. V našem šetření tvoří děti s narušenou komunikační schopností téměř 49 % všech předškoláků.

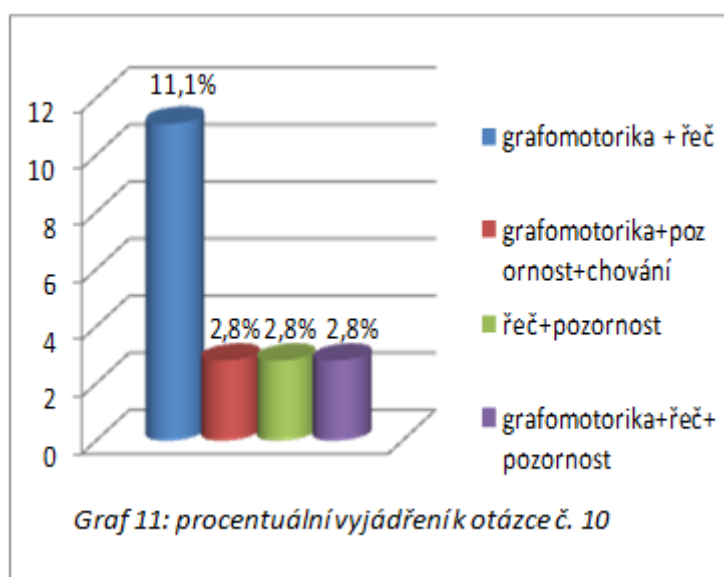


V osmi případech, které tvoří 11,1 %, se pojí ještě s obtížemi v oblasti grafomotoriky, ve dvou případech (2,8 %) se k těmto obtížím připojují ještě obtíže v oblasti pozornosti.

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
grafomotorika + řeč	8	0,11	8	0,11
grafomotorika + pozornost + chování	2	0,03	10	0,14
řeč + pozornost	2	0,03	12	0,17
grafomotorika + řeč + pozornost	2	0,03	14	1,00
neodpovědělo	0	0,00	14	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 72$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 12: Kombinace obtíží v různých oblastech

Toto vyhodnocení plně koresponduje s tvrzením v kapitole 2.5.1, kde uvádíme, že nejčastějšími důvody k odkladu školní docházky je narušení komunikační schopnosti.

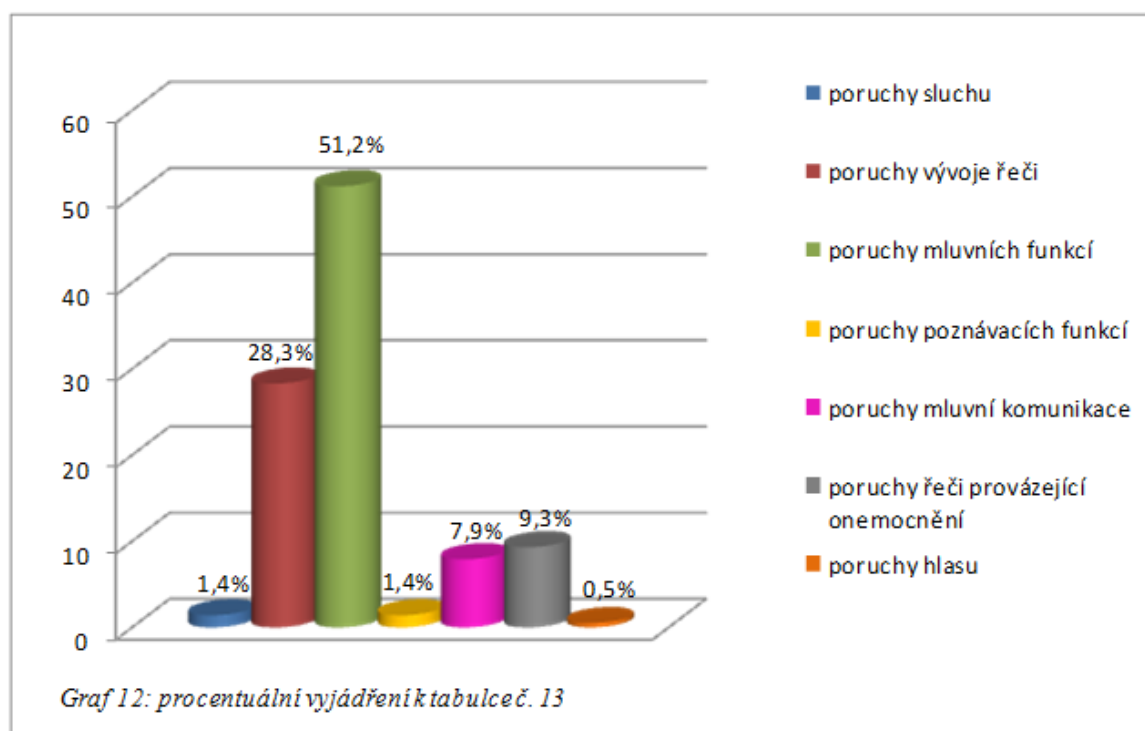


V Královéhradeckém kraji poskytla logopedická pracoviště 41 216 konzultací (108,48 % skutečnosti roku 2001). Krajský průměr počtu konzultací na 1 klinického logopeda činil 2 576 konzultací, nejvyšší počet vykazoval okres Hradec Králové (3 033).

kraj, okres	Počet poruch (vad) ve sledovaném období u osob ve věku 0 – 17 let							
	poruchy sluchu	poruchy vývoje řeči	poruchy mluvních funkcí	poruchy poznávacích procesů	poruchy mluvní komunikace	poruchy řeči provázející onemocnění	poruchy hlasu	celkem
	absol.	absol.	absol.	absol.	absol.	absol.	absol.	absol.
Královéhradec. kraj	79	1634	2959	82	459	536	28	5777
Hradec Králové	38	436	1465	27	213	295	6	2480
Náchod	23	652	661	13	106	125	17	1597
Rychnov nad Kněžnou	12	426	583	32	78	97	4	1232
Trutnov	6	120	250	10	62	19	1	468

Tabulka č. 13: Počet poruch v Královéhradeckém kraji; Zdroj: ÚZIS ČR

Z celkového počtu léčených poruch a vad u pacientů do sedmnácti let tvoří poruchy hlasu 0,5 %, poruchy sluchu 1,4 %, poruchy poznávacích funkcí 1,4 %, poruchy mluvní komunikace 7,9 %, poruchy řeči provázející onemocnění 9,3 %, poruchy vývoje řeči 28,3 % a poruchy mluvních funkcí 51,2 %.



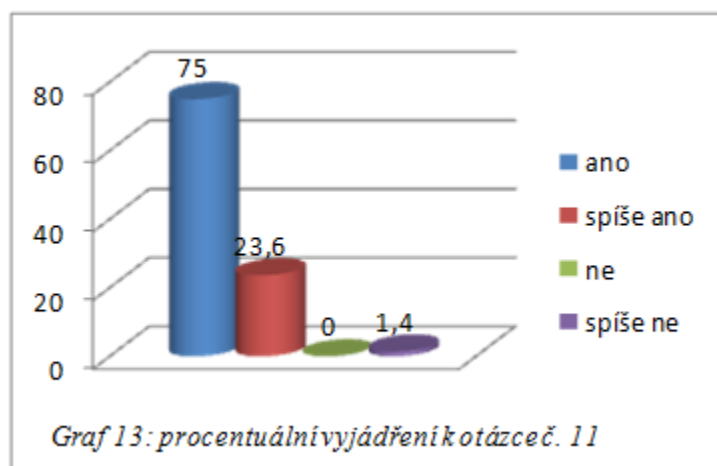
Otázka č. 11: Poskytuje Vám mateřská škola dostatečné informace a poradenský servis?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
ano	54	0,75	54	0,75
spíše ano	17	0,24	71	0,99
ne	0	0,00	71	0,99
spíše ne	1	0,01	72	1,00
neodpovědělo	0	0,00	72	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 72$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 14: Poradenský servis v MŠ

V této otázce volili rodiče v 75 %, což odpovídá počtu 54 dotazovaných, možnost odpovědi a), v 17 případech (23,6 %) pak volili možnost odpovědi b), tedy spíše ano.



V jednom případě se objevila odpověď spíše ne (1,4 %), možnost c) nikdo nezatrhl. Dá se tedy předpokládat, že respondenti – rodiče dětí, jsou s poradenským servisem a informovaností o jejich dítěti spokojeni.

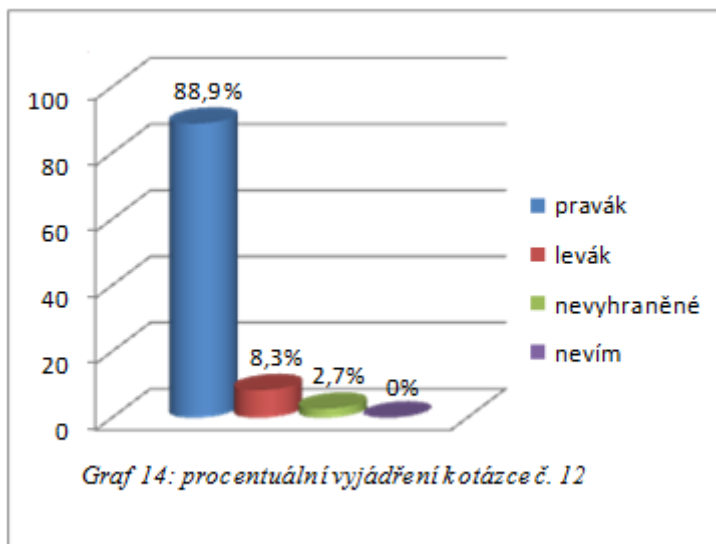
Otázka č. 12: Vaše dítě je:

- a) pravák
- b) levák
- c) nevyhraněné (střídá ruce)
- d) nevím

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
pravák	64	0,89	64	0,89
levák	6	0,08	70	0,97
nevyhraněné	2	0,03	72	1,00
nevím	0	0,00	72	1,00
neodpovědělo	0	0,00	72	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma \text{rel } f = 1$	$\Sigma \text{cum } f = n = 72$	$\Sigma \text{cum rel } f = 1$

Tabulka č. 15: Vyhraněnost laterality

Na tuto otázku volili rodiče v 64 případech možnost a) – pravák, v šesti případech možnost b) – levák, a ve dvou zbylých případech možnost c) – střídá ruce.



Vyhraněnost laterality je důležitá pro budoucí nácvik psaní a čtení. Dělení laterality definujeme v teoretické části, v kapitole 2.2.1. Grafické znázornění vyjadřující procentuální zastoupení uvádíme v grafu 14.

Otázka č. 13: Už mělo Vaše dítě odklad školní docházky?

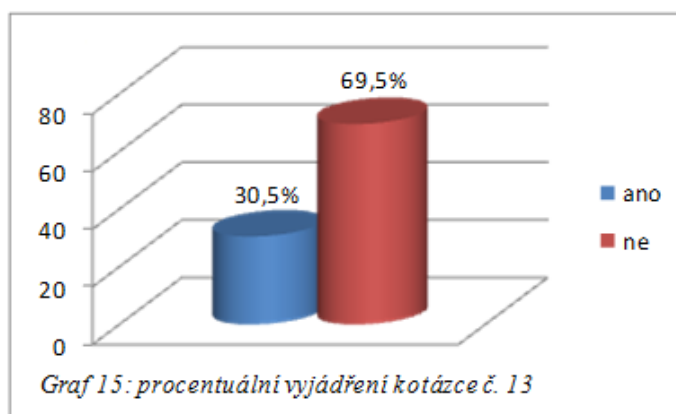
a) ano

b) ne

Odpověď	f	rel f	cum f	cum rel f
ano	22	0,30	22	0,30
ne	50	0,70	72	1,00
neodpovědělo	0	0,00	72	1,00
celkem	$\Sigma f = n = 72$	$\Sigma rel f = 1$	$\Sigma cum f = n = 72$	$\Sigma cum rel f = 1$

Tabulka č. 16: Počty dětí s OŠD

V této otázce měli respondenti vybrat, zda jejich dítě mělo již odklad školní docházky či nikoliv. Ve 22 případech, což tvoří 30,5 %, vybrali možnost a), čili ano. V 50 případech (69,5 %) pak volili možnost odpovědi b), tedy, že jejich dítě nemělo odklad školní docházky.



4.4.2 Shrnutí dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na potvrzení či vyvrácení stanovených předpokladů č. 2 a č. 3.

Předpoklad č. 2 jsme zjistili vyhodnocením otázky č. 10. Respondenti měli vybrat jednu nebo více možností odpovědi týkající se nedostatků u jejich dětí v různých oblastech. Na výběr měli oblast grafomotoriky, řeči, pozornosti či chování. Měli možnost napsat i obtíže v jiných oblastech nebo vybrat možnost poslední, tedy, že jejich dítě nemá žádné obtíže. Vyhodnocením této otázky jsme zjistili, že celých 49 % dětí má obtíže v oblasti řeči. V dalších osmi případech, které tvoří 11,1 %, se pojí ještě s obtížemi v oblasti grafomotoriky, ve dvou případech (2,8 %) se k těmto obtížím připojují ještě obtíže v oblasti pozornosti.

Předpoklad č. 3 jsme ověřovali vyhodnocením otázky č. 4. Zde respondenti měli vybrat, zda jejich dítě vyrůstá v úplné či neúplné rodině. Za možností odpovědi byl vždy vysvětlen pojem úplná či neúplná rodina. Z celkového počtu 72 respondentů jsme zjistili, že v šestnácti případech pochází děti z neúplné rodiny. Těchto šestnáct případů tvoří 22 %. Podrobnějším vyhodnocením zaznamenáváme, že v těchto šestnácti případech mělo šest dětí již odklad školní docházky, ve třech případech rodiče žádají odklad školní docházky a v jednom případě se teprve rozhodují. Souhrnně řečeno, v našem konkrétním případě mají děti z neúplných rodin v deseti případech ze šestnácti odklad školní docházky.

4.4.3 Vliv systematické stimulace na rozvoj dítěte

Prostřednictvím Orientačního testu školní zralosti byly zjištěny souvislosti mezi pravidelnou stimulací dítěte po dobu jednoho roku a jeho postupného zlepšování. Jedná se tedy o zjištění efektivity práce učitelky v MŠ s dětmi s OŠD. Orientační test školní zralosti jsme předložili dětem s odkladem školní docházky v lednu 2011 a po roce systematické práce v mateřské škole v lednu 2012. Do šetření spadají čtyři děti z naší kmenové mateřské školy, tři chlapci a jedno děvče.

M. P. – chlapec, narozen na konci září, má dva starší sourozence, rodiče jsou středoškolsky vzdělaní, velmi pracovně vytížení, nevěnují chlapci takovou péči, jakou by potřeboval, chlapec přešel v tomto školním roce ze speciální třídy do běžné, do speciální třídy byl zařazen z důvodu narušené komunikační schopnosti a pro velkou bázlivost;

H. B. – děvče, narozena v květnu, zařazena do běžné třídy mateřské školy, jeden starší sourozenec, rodiče středoškolsky vzdělaní, plně se dívence věnují, odklad školní docházky byl doporučen z důvodu vadné výslovnosti a nezralosti v sociální oblasti;

J. F. – chlapec, narozen na konci června, oba rodiče vysokoškolsky vzdělaní, chlapci doporučen odklad školní docházky z důvodu velké nesoustředěnosti a lehké unavitelnosti, doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny (podezření na syndrom ADHD);

M. A. – chlapec, narozen v červenci, matka vysokoškolsky vzdělaná, otec středoškolsky, otec je většinu času pracovně mimo domov, chlapci doporučen odklad školní docházky pro nezralost v grafomotorickém projevu a nezralosti v sociální oblasti.

Dílčí úkoly Orientačního testu školní zralosti:

Úkol č. 1 – kresba mužské postavy

Děti měly nakreslit mužskou postavu.

Bodové ohodnocení:

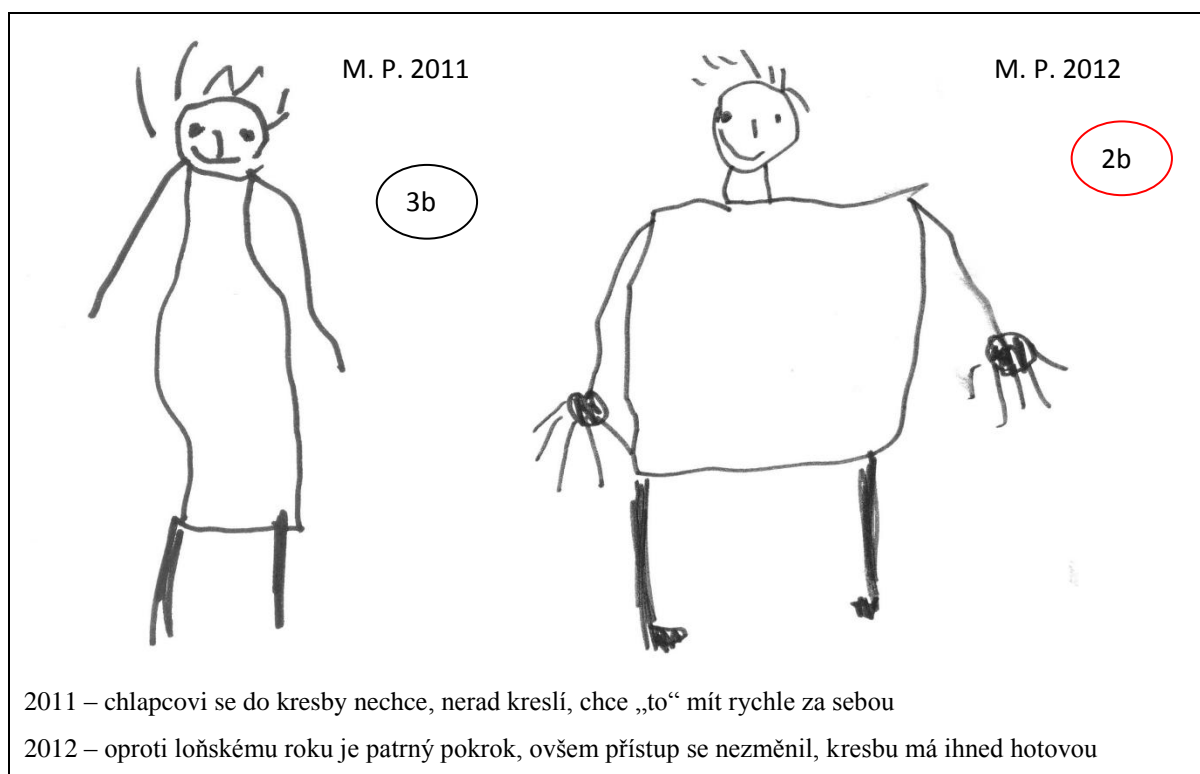
1 = Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (případně pod čepicí nebo pod kloboukem) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou, nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Nutným požadavkem je syntetický způsob zobrazení.

2 = Splnění těchto požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části, (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje), mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

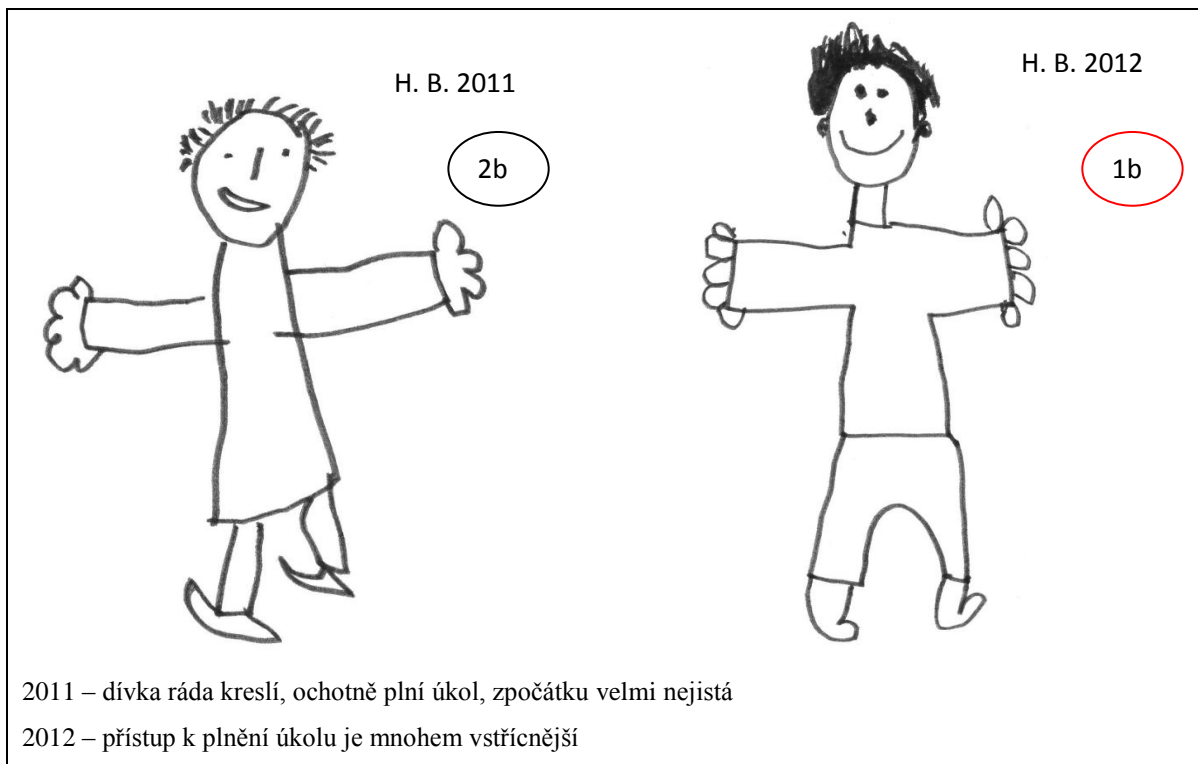
3 = Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou kresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

4 = Primitivní kresba s trupem. Končetiny, (stačí jen jeden pár), jsou vyjádřeny jednou čarou.

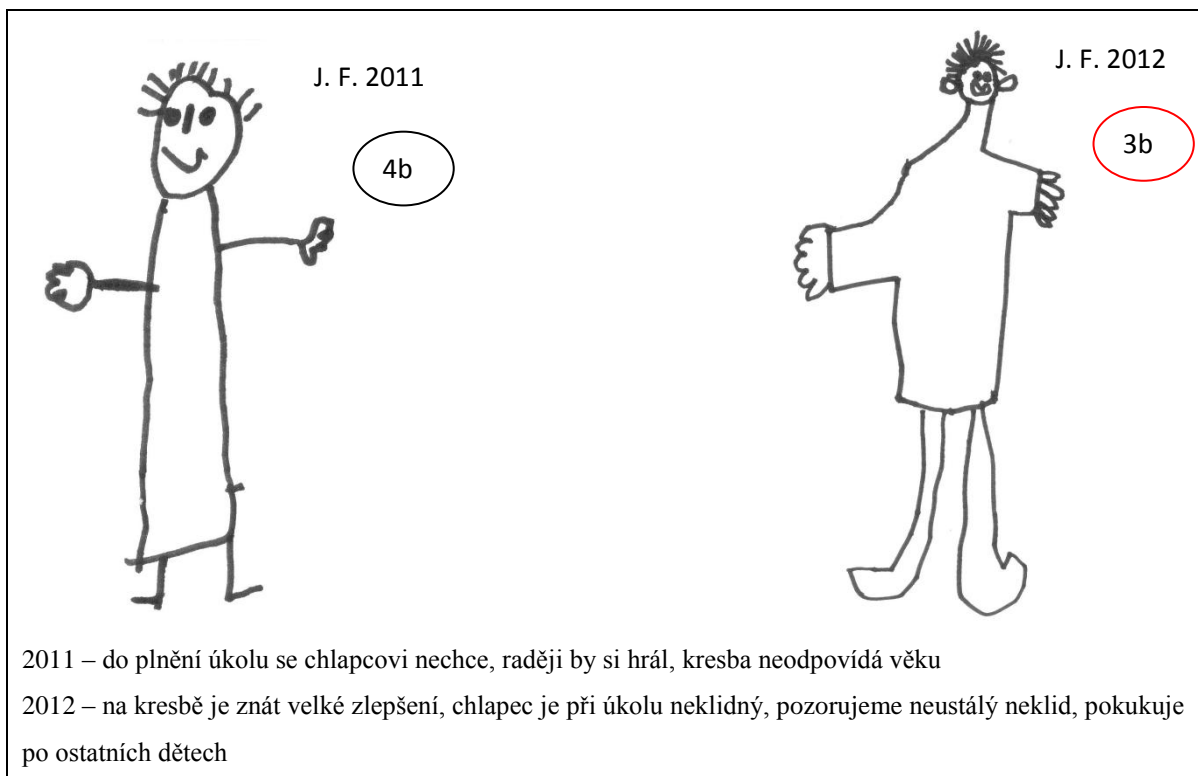
5 = Chybí jasně zobrazený trup, ("hlavonožec" nebo "překonávání hlavonožce"), nebo oba páry končetin (Dittrich 1992).



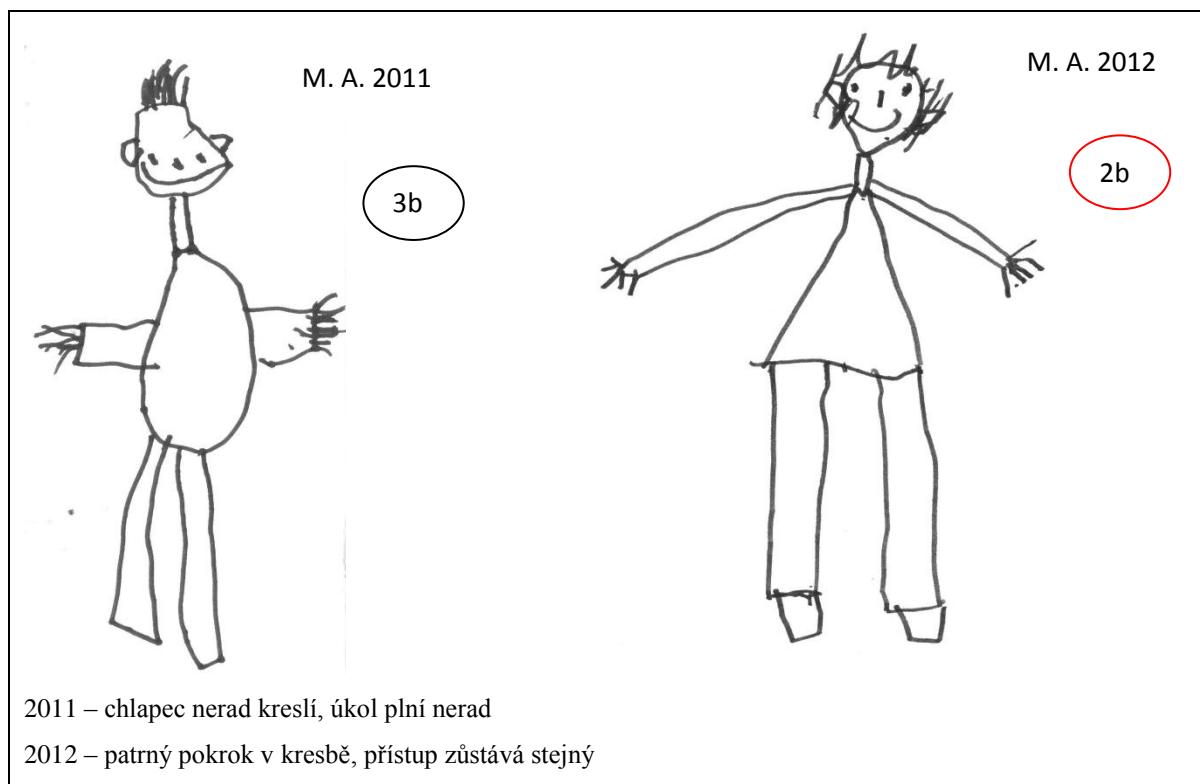
Po roce je znát patrný postup v kresbě, postavě přibyl krk, prsty na rukou a boty. Počet prstů na rukou je správný.



V prvním provedení chybí krk, uši a jeden prst na ruce. Po roce je kresba přesnější, nechybí nic.



U chlapce pozorujeme neustálý neklid při plnění zadaného úkolu. Má neustálé tendence hýbat rukama i nohama. V prvním provedení vidíme končetiny pouze jednoduchou čarou, o rok později už je dvojitá. Též se objevuje náznak krku, uší a přesný počet prstů.



Chlapec nerad kreslí, větší zálibu má v dramatizaci, divadle. Po ročním odkladu školní docházky se kresba zlepšuje, postavě přibývají boty, upřesnil se počet prstů na ruce, mění se tvar postavy (u pracovního stolu sedí s dívkami, které takto kreslí princezny).

Shrnutí: Ve všech případech pozorujeme po roce zlepšení jak v provedení, tak i bodovém ohodnocení.

Úkol č. 2 – napodobení psacího písma

Děti měly za úkol přepsat předloženou větu „*Eva je tu.*“

Bodové ohodnocení:

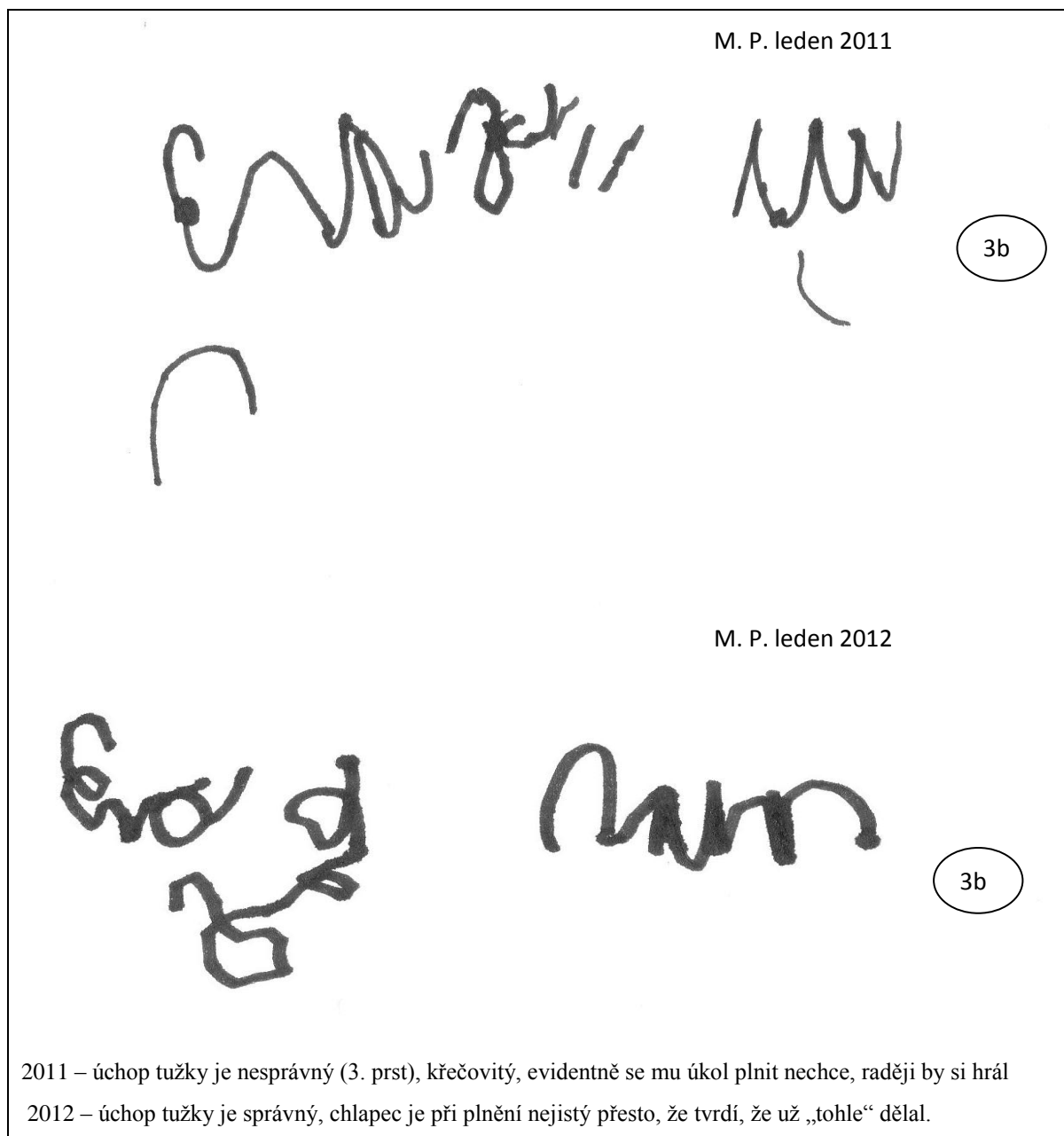
1 = Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno "E" má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad "j". Opsaná věta se od vodorovné linie neodchyluje o více než o 30°.

2 = Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

3 = Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň 4 písmena předlohy.

4 = S předlohou jsou si podobná alespoň 2 písmena. Celek ještě tvoří řádku "písmena".

5 = Čmárání (Dittrich 1992).



U chlapce si všímáme velké nejistoty, ptá se, jak to má dělat, že neumí ještě psát. Pochvala nepomáhá. Více tlačí na psací pero.

H. B. 2011

2b

H. B. 2012

1b

2011 – úchop tužky je správný, dívka potřebuje k provedení klid a dostatek času
 2012 – úchop tužky je správný, dívka ochotně plní úkol

V obou případech je dívka nejistá, přesto plní úkol s velkou přesností. Má velkou radost z pochvaly. V druhém případě je znát jistější ruka a menší tlak na pero.

J. F. 2011

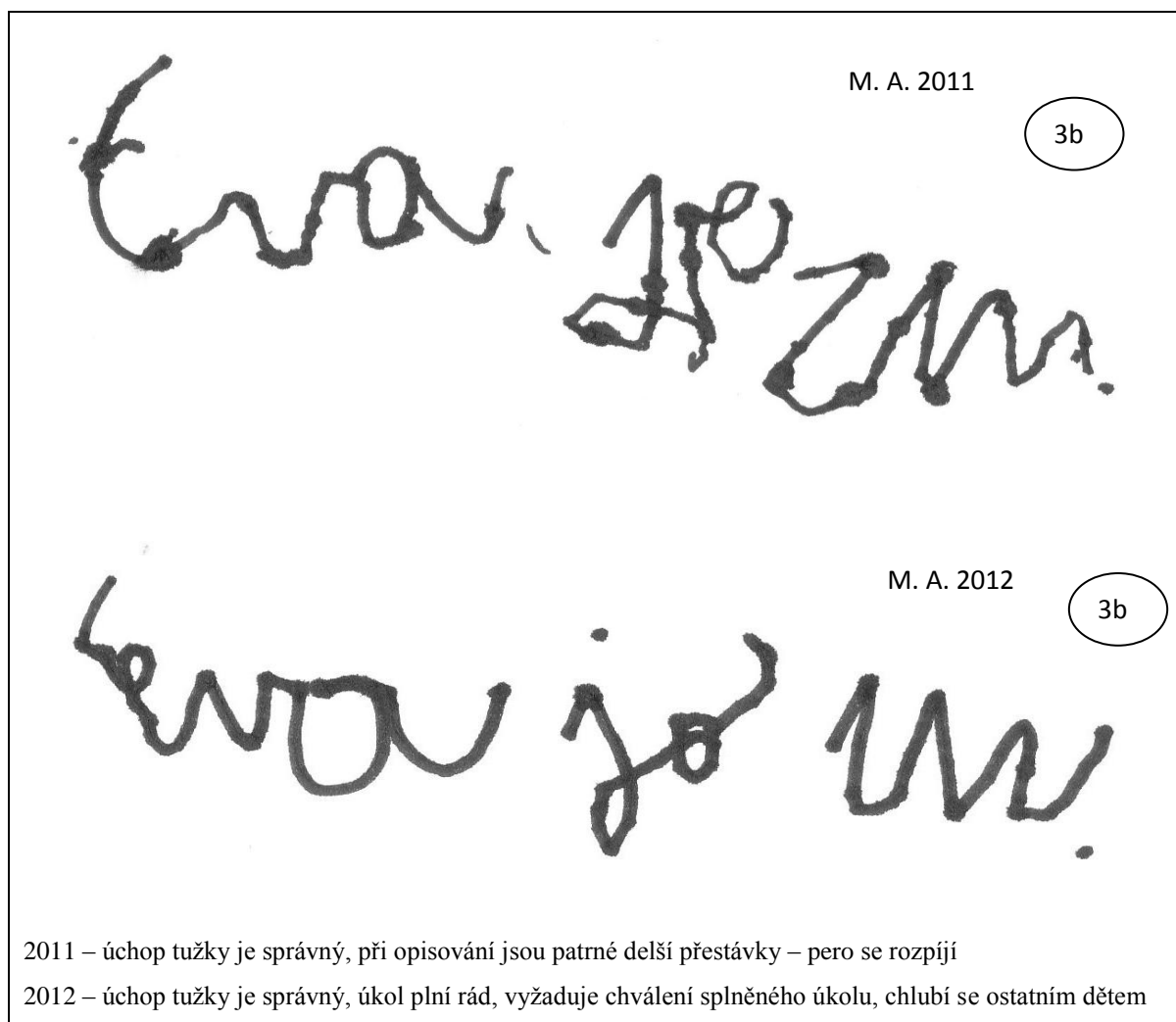
4b

J. F. 2012

2b

2011 - úchop tužky je správný, chlapec si zpočátku vůbec neví rady, dožaduje se neustálého dohledu.
 2012 – úchop tužky je správný, jeho pozornost se lehce odpoutá od zadaného úkolu, patrný motorický neklid

V prvním případě vidíme, že chlapec začíná psát vpravo a pokračuje doleva. V druhém případě je už směr správný, pouze neodhaduje zbylé místo, i když ho má ještě dost, v psaní pokračuje nahoře.



Po roce je patrné zlepšení. I když chlapec nerad kreslí, tento úkol ho zaujal.

Shrnutí: Ve všech případech pozorujeme zlepšení, i když bodové ohodnocení úkolu je ve dvou případech stejné jako v loňském roce. Ve dvou případech pozorujeme zlepšení i v bodovém ohodnocení.

Úkol č. 3 – obkreslení skupiny teček

Vybrané děti mají za úkol obkreslit skupinu deseti teček.

Bodové ohodnocení:

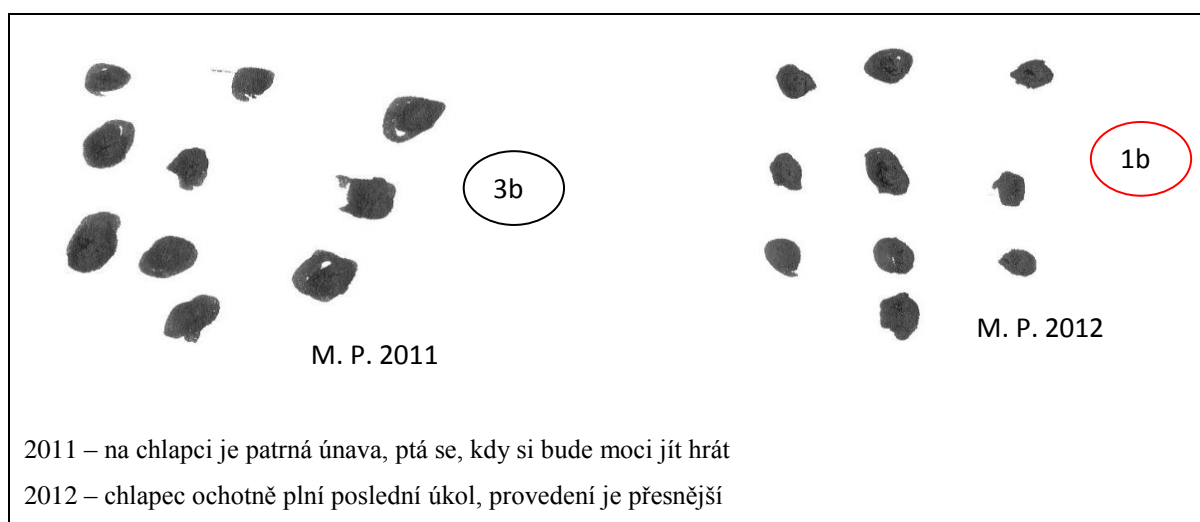
1 = Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

2 = Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

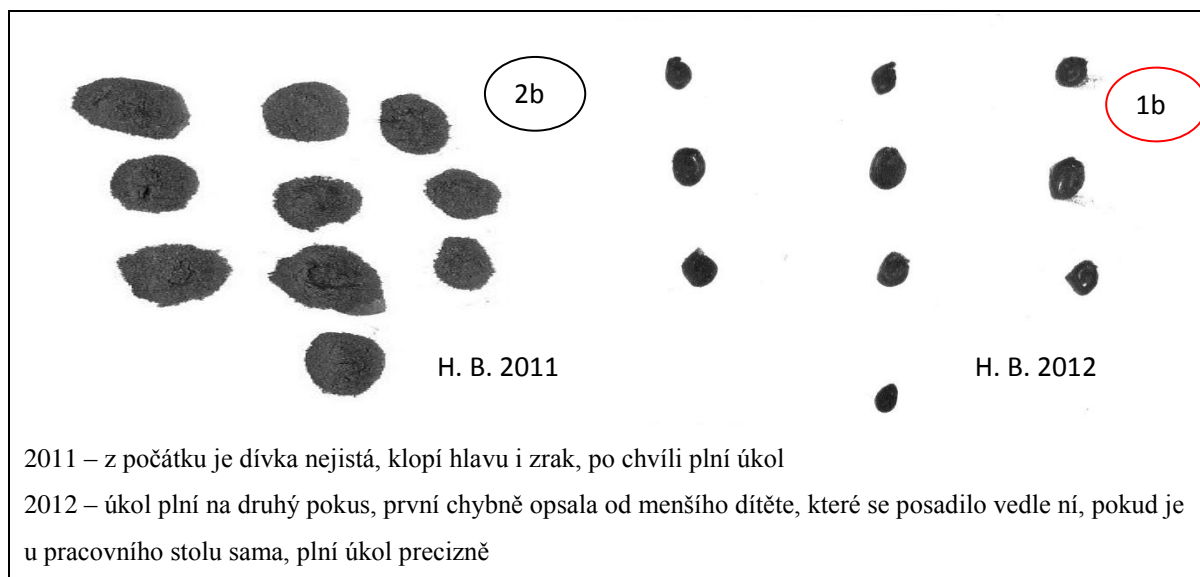
3 = Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, ale nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Toleruje se jakékoli pootočení - i o 180o.

4 = Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na jejich počtu a na velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

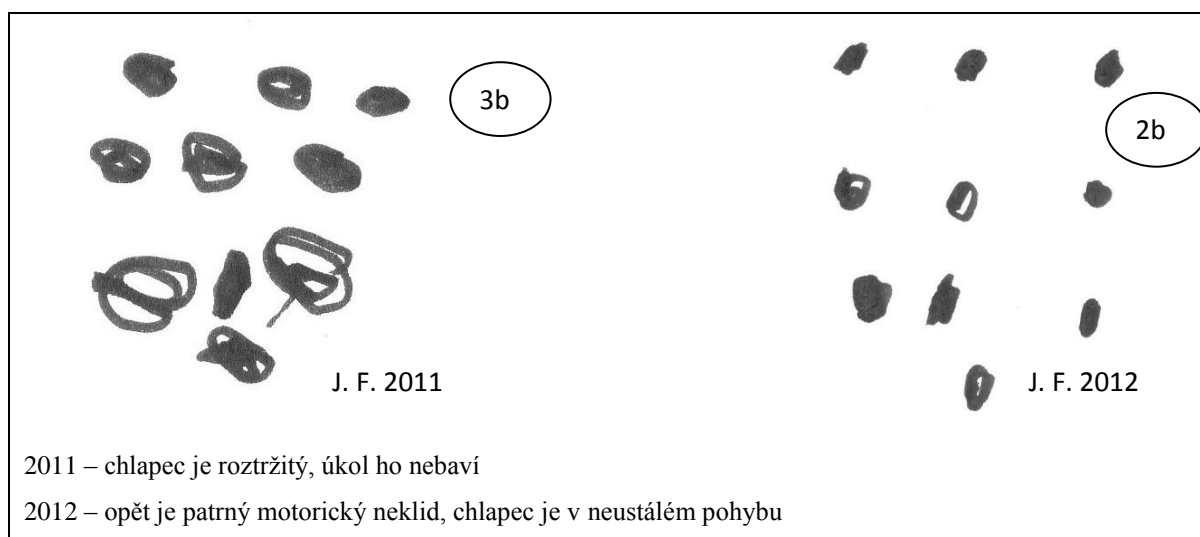
5 = Čmárání (Dittrich 1992).



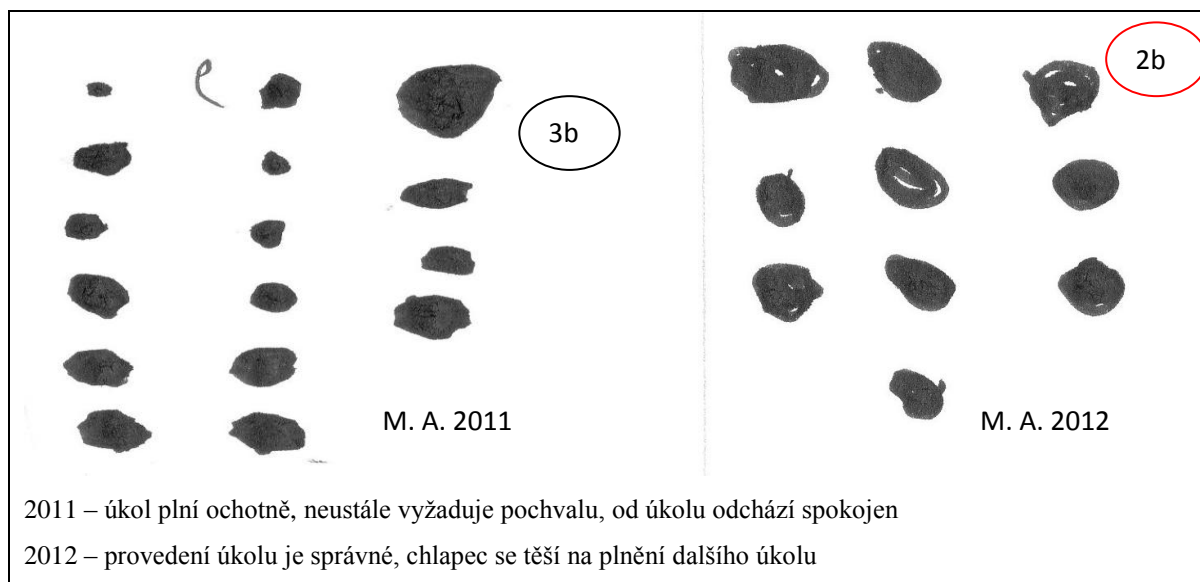
Při prvním provedení posledního úkolu již chlapec jevil známky velké únavy, o rok později byla situace lepší, při úkolu byl jistější.



Dívka potřebuje na plnění úkolu dostatek času a klidu. Seběmenší ruch ji vyruší a navodí opět pocit nejistoty. Po roce prováděla úkol na druhý pokus. Ve výsledku bylo nakresleno velké množství teček identické s provedením menšího dítěte. V rámci průzkumu jsme nechali menší dítě sedět u stejného pracovního a dělat stejný úkol. Dívka ho paradoxně opsala od mladšího. Poté jsme úkol vyzkoušeli ještě jednou, nyní samostatně a sama u pracovního stolu. Provedení je precizní.



U chlapce je patrné ve všech úkolech velké zlepšení. Zjistili jsme, že se mu matka systematicky každý věnuje, kdy plní nějaké pracovní úkoly. Velkým možným problémem při nástupu do školy však shledáváme jeho motorický neklid, neustálé vykřikování, pobíhání a poskakování.



Tento úkol plnil chlapec v obou případech ochotně. I u tohoto chlapce vnímáme velké zlepšení v provedení všech úkolů.

Shrnutí: V úkolu č. 3 pozorujeme zlepšení ve třech případech, v jednom případě je bodové ohodnocení stejné jako v loňském roce. Můžeme si ovšem všimnout přesnějšího provedení.

Celkové shrnutí všech získaných výsledků z Orientačního testu školní zralosti uvádí tabulka 3, v níž vidíme, že ve všech případech dětí s odkladem školní docházky došlo ke zlepšení.

jméno	2011	body	2012	body
M. P.	3 + 3 + 3	9	2 + 3 + 1	6
H. B.	2 + 2 + 2	6	1 + 1 + 1	3
J. F.	4 + 4 + 3	11	3 + 2 + 2	7
M. A.	3 + 3 + 3	9	2 + 3 + 2	7

Tabulka č. 17: Bodové vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti

Hodnocení dosažených bodů

Celkový výsledek v testu tvoří součet známek z jednotlivých úloh, tzn. od 3 do 15.

Body	Hodnotící škála
3 – 5	výrazný nadprůměr
6	nadprůměr
7 – 9	průměr
10 – 11	slabší průměr
12	podprůměr
13 – 15	velmi slabá úroveň

Tabulka č. 18: Hodnotící škála; Zdroj: Dittrich P., *Pedagogicko-psychologická diagnostika*

4.4.4 Vyhodnocení zápisů do 1. tříd ZŠ

V této kapitole se zabýváme vyhodnocením získaných dat zpřístupněných ředitelem Základní školy Karla Klíče v Hostinném, do které nastupují děti ze zmíněných mateřských škol. Údaje zpracováváme za období posledních pěti let.

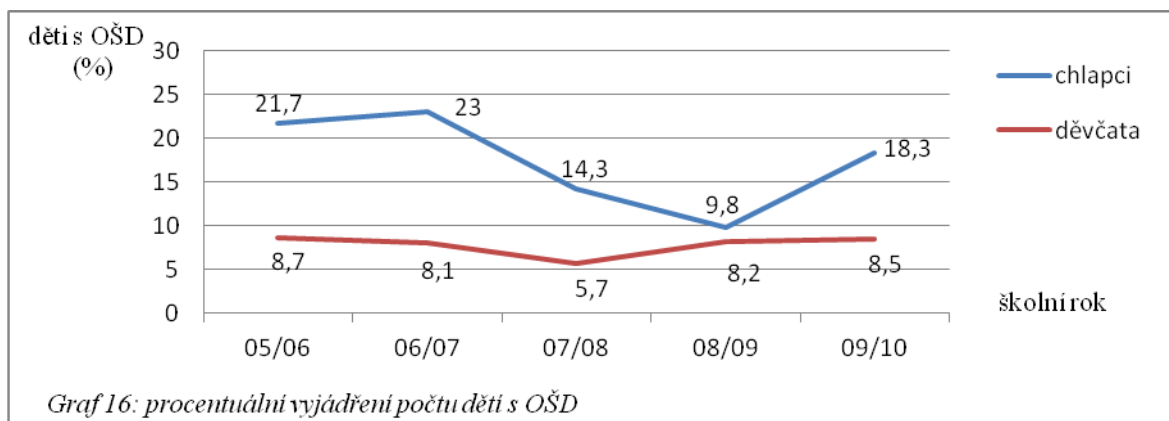
Cílem bylo potvrzení či vyvrácení předpokladu č. 1: jestli mají chlapci častěji odklad školní docházky a to nejen za poslední školní rok, ale v rámci relevantnosti zjišťujeme stav od školního roku 2005/2006.

Celkové počty dětí při zápisech do prvních tříd, počty odkladů školní docházky i počty chlapců a děvčat uvádíme v tabulce č. 3.

celkový přehled						
počet dětí u zápisu				počty odkladů školní docházky		
školní rok	celkem	chlapci	dívky	celkem	chlapci	dívky
2005/2006	69	41	28	21	15	6
2006/2007	74	40	34	23	17	6
2007/2008	70	40	30	14	10	4
2008/2009	61	33	28	11	6	5
2009/2010	82	40	42	22	15	7

Tabulka č. 19: Vyhodnocení počtu dětí u zápisu a počtu dětí s OŠD

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že chlapci mají častěji odklad školní docházky než dívky. Dovolujeme si tedy konstatovat, že předpoklad č. 1 byl verifikován. Procentuální vyjádření uvádíme v grafu níže.



Z tabulky také vyplývá, že zápisu se účastnilo vždy více chlapců než dívek. Ve školním roce 2005/2006 tvořili chlapci 59,4 % ze všech dětí u zápisu v Hostinném, zatímco děvčata necelých 41 %. V následujícím školním roce tvořili chlapci 54 % a děvčata 46 %. Ve školním roce 2007/2008 tvoří chlapci 57,1 %, děvčata 42,9%. O rok později je zastoupení chlapců v 54,1 %, zatímco dívek 45,9 %. V posledním zkoumaném roce měli dívky převahu a to v 51,2 %, chlapci pak tvořili zbylých 48,8 %. I přesto tvořili chlapci dvě třetiny všech OŠD v našem městě.

ODKLADY ŠKOLNÍ DOCHÁZKY			
školní rok	ČR	Královéhradecký kraj	Hostinné
2006	22,5 %	24,3 %	30,4 %
2007	23,5 %	24 %	31,1 %
2008	23,5 %	24,5 %	20 %
2009	22,7 %	23,4 %	18 %
2010	22,5 %	23,7 %	26,8 %

Tabulka č. 20: Srovnání OŠD

4.4.5 Ověření předpokladů průzkumu

Předpoklad č. 1: Předpokládáme, chlapci budou mít častěji odklad školní docházky než dívky.

Ověření předpokladu: Dle výsledku průzkumu mají odklad školní docházky častěji chlapci než dívky. Nejedná se pouze o letošní školní rok, vyhodnocená data jsou za posledních pět let z města Hostinného, kde byl průzkum prováděn. Nejvyšší procento chlapců z Hostinného mělo odklad školní docházky ve školním roce 2006/2007, kdy tvořili celých 23 %. Dívky v tomto školním roce pak tvořily 8,1 %. Naopak nejnižší počet chlapců s odkladem školní docházky byl ve školním roce 2008/2009, kdy se přibližoval k počtu dívek, které tvořily 8,2 %.

Závěr: Předpoklad byl verifikován.

Předpoklad č. 2: Předpokládáme, že nejčastějším deficitem u více než 40 % dětí s odkladem školní docházky v Hostinném, bude oblast komunikace.

Ověření předpokladu: Výsledky jsme získali vyhodnocením dotazníkového šetření. Děti s narušenou komunikační schopností tvoří téměř 49 % všech předškoláků z průzkumného vzorku. V osmi případech se pojí ještě s obtížemi v oblasti grafomotoriky, ve dvou případech se k těmto obtížím připojují ještě obtíže v oblasti pozornosti.

Toto vyhodnocení plně koresponduje s tvrzením v kapitole 2.5.1, kde uvádíme, že nejčastějšími důvody k odkladu školní docházky je právě narušená komunitní schopnost.

Závěr: Předpoklad byl verifikován.

Předpoklad č. 3: Předpokládáme, že děti z neúplných rodin či nepodnětného prostředí budou mít odklad povinné školní docházky častěji než děti z úplných rodin.

Ověření předpokladu: Z celkového počtu 72 respondentů jsme zjistili, že v šestnácti případech pochází děti z neúplné rodiny, což tvoří 22 %. V těchto šestnácti případech zaznamenáváme, že šest dětí již mělo odklad školní docházky, ve třech případech rodiče žádají odklad školní docházky a v jednom případě se teprve rozhodují. Souhrnně řečeno, v našem průzkumu měly děti v deseti případech ze šestnácti odklad školní docházky.

Závěr: Předpoklad byl verifikován.

Předpoklad č. 4: Předpokládáme, že systematická práce s dětmi kromě přirozeného vyzrávání vede k zlepšení školní připravenosti.

Ověření předpokladu: Na základě porovnání vyhodnocení Jiráskova orientačního testu školní zralosti vyplývá, že ve všech případech došlo k zlepšení.

Závěr: Předpoklad byl verifikován.

5 Shrnutí výsledků praktické části

Cílem předložené bakalářské práce bylo charakterizovat problematiku školní zralosti u dětí předškolního věku a zjistit důvody k odložení povinné školní docházky. Jako dílčí cíle jsme stanovili zjistit poměr chlapců a dívek při odkladech školní docházky v Hostinném a dotazníkovým šetřením zjistit, kdo dal rodičům podnět k odkladu školní docházky, jaké jsou nejčastější příčiny odkladu školní docházky a souvislost mezi odklady školní docházky a dílčími rodinnými faktory. Dále pak vytvoření analýzy počtu dětí s odkladem školní docházky v Hostinném a srovnání školní připravenosti dětí s odkladem školní docházky při průběžné stimulaci v mateřské škole v průběhu školního roku.

Průzkum probíhal ve třech mateřských školách v Hostinném (region Trutnovsko), které tvoří jeden právní subjekt. Z těchto mateřských škol pak děti odcházejí do místní Základní školy Karla Klíče.

V první části jsme vyhodnotili dotazníkové šetření. Respondenti v tomto případě byli rodiče dětí, které měly nastoupit v září 2011 do první třídy nebo dětí, které nastoupí do první třídy základní školy v září 2012. Dotazníkové šetření probíhalo od dubna 2011 do listopadu 2011. Dotazníkovým šetřením jsem verifikovali předpoklad č. 2 (Předpokládáme, že nejčastějším deficitem u více než 40 % dětí s odkladem školní docházky v Hostinném, bude oblast komunikace). Vyhodnocením jsme zjistili, že děti s narušenou komunikační schopností tvoří téměř 49 % všech předškoláků z průzkumného vzorku. V osmi případech se pojí ještě s obtížemi v oblasti grafomotoriky, ve dvou případech se k těmto obtížím připojují ještě obtíže v oblasti pozornosti. Dotazníkovým šetřením jsme též verifikovali předpoklad č. 3 (Předpokládáme, že děti z neúplných rodin či nepodnětného prostředí budou mít odklad povinné školní docházky častěji než děti z úplných rodin). Děti z neúplných rodin tvoří 22 % z celého našeho průzkumného vzorku. Ze získaných dat jsme zjistili, že 62,5 % dětí z neúplných rodin již mělo OŠD nebo rodiče budou o odklad školní docházky žádat.

V druhé části jsme u dětí předškolního věku, které měly nastoupit v září 2011 do prvních tříd zmíněné základní školy, provedli Jiráskovu modifikaci Kernova testu školní zralosti, která byla realizována v lednu 2011 a lednu 2012 u dětí z běžné třídy naší kmenové mateřské školy. Po vyhodnocení a porovnání výkonů dětí po roční stimulaci v mateřské škole jsme zjistili, že ve všech případech došlo ke zlepšení. Tímto jsme verifikovali předpoklad č. 4 (Předpokládáme, že systematická práce s dětmi kromě přirozeného vyzrávání vede k zlepšení školní připravenosti).

Verifikaci předpokladu č. 1 (Předpokládáme, chlapci budou mít častěji odklad školní docházky než dívky) jsme dosáhli vyhodnocením dat za uplynulých pět let z města Hostinného, kde byl průzkum prováděn. Nejvyšší procento chlapců z Hostinného mělo odklad školní docházky ve školním roce 2006/2007, kdy tvořili celých 23 %. Dívky v tomto školním roce pak tvořily 8,1 %. Naopak nejnižší počet chlapců s odkladem školní docházky byl ve školním roce 2008/2009, kdy se přibližoval k počtu dívek, které tvořily 8,2 %.

6 Závěr

Předložená bakalářská práce se zabývala problematikou školní zralosti a odklady školní docházky. Jako cíl bakalářské práce jsme si stanovili charakterizovat problematiku školní zralosti u dětí předškolního věku a zjistit důvody k odložení povinné školní docházky.

V teoretické části jsme pomocí odborné literatury definovali celé předškolní období, zabývali jsme se charakteristickými znaky dětí předškolního věku a jejich celkovým vývojem. Dále pak jsme vymezili pojmy školní zralosti, školní připravenosti a školní nezralosti. Objasnili jsme důvody odkladů školní docházky a vymezili jejich legislativní zakotvení.

V praktické části jsme zvolili kombinaci metody dotazníku, pozorování, pracovních testů (Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti) a údajů poskytnutých ředitelem Základní školy Karla Klíče v Hostinném, kam nastupují děti z průzkumného vzorku do prvních tříd a kde se také účastní zápisu.

Vyhodnocením dat z dotazníku jsme zjistili nejčastější důvody k dokladu školní zralosti. Tímto vyhodnocením jsme získali odpověď na jeden z předpokladů. Pozorováním a pracovními listy Orientačního testu školní zralosti jsme porovnávali výkony dětí

s odkladem školní docházky po roce systematického vzdělávání v mateřské škole. Výsledky jsou zveřejněny v praktické části v kapitole 4.4.2.

Získáním dat od ředitele místní Základní školy jsme vyhodnotili jednotlivé počty dětí, ze kterých jsme vytvořili statistická data za posledních pět let. Zde jsou uvedeny počty dětí u zápisu do 1. třídy, kolik z celkového počtu dětí tvoří chlapci a dívky a z těchto dílčích informací jsme vytvořili počty dětí s odkladem školní docházky. Vše je přehledně znázorněno v tabulce v kapitole 4.4.4. Dovolujeme si konstatovat, že stanovený cíl bakalářské práce byl splněn.

Jak bylo již v úvodu řečeno, hlavními důvody k vypracování této bakalářské práce byly nejen profesní, ale také osobní důvody. Pracuji v mateřské škole v heterogenní třídě, kde se na jaře každým rokem setkáváme s otázkou, zda dítě pustit do školy či ne. V letošním roce se tato otázka týkala i mě osobně. Vypracování bakalářské práce mě uvedlo hlouběji do problematiky školní zralosti, resp. školní nezralosti. Dovoluji si konstatovat, že tato práce znamená velké obohacení a věřím, že zkušenosti získané touto prací, budu nadále využívat ve své praxi.

Jsem přesvědčena, že má práce bude přínosná nejen pro rodiče dětí řešících otázku problematiky školní zralosti jejich dítěte, ale i pro pedagogy pracující v mateřských školách, kteří každým rokem setkávají s touto problematikou.

7 Navrhovaná opatření

Na základě výše shrnutých zjištění lze navrhnout následující opatření v těchto oblastech:

- **Rodinné prostředí** – prvním a zároveň nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje připravenost dítěte na školu je jistě rodinné prostředí. Zde je dítěti dáván pocit jistoty, bezpečí, dítě cítí lásku a porozumění. Podnětné rodinné zázemí je pro dítě tím základním impulzem k učení. Není výjimkou, kdy se v mateřské škole setkáváme s případy, že dítě se poprvé se setká s pexesem či čtenou pohádkou. Neznamená to však, že dítě pochází ze sociálně slabého prostředí. Mnohdy se jedná o rodiče, kteří jsou pracovně velmi zaneprázdněni a i když si myslí, že dítěti dopřejí vše, na co jen pomyslí, nedávají mu to základní – lásku a pocit, že i ono patří do rodiny. V souvislosti s předškolním, ale i základním vzděláváním je rodina důležitá především z hlediska spolupráce s mateřskou školou. Je třeba včas vzájemně se informovat o případných potížích či změnách v životě dítěte. To, co

dospělý člověk považuje za nedůležité či za maličkost, dítě může vnímat naprosto odlišným způsobem.

➤ **Respektování vývojových období** – dodržováním a především respektováním jednotlivých vývojových období můžeme dosáhnout rovnoměrného vývoje dítěte – samozřejmě opět při dostatečné nabídce různých podnětů. Mnohdy (často se s tímto setkáváme u vysokoškolsky vzdělaných rodičů, především matek) se stává, že dítě je zahlceno různými podněty, nebo je nuceno k neustálé systematické činnosti. Tím ovšem dosáhneme toho, že dítě demotivujeme – přestane mít chuť se učit a poznávat nové věci. Chceme poukázat na to, že i nadbytek podnětů může dítěti velmi uškodit. Proto je důležité dodržovat jednotlivá vývojová období a dítěti poskytovat takové podněty, které jsou pro dané období nejvhodnější.

➤ **Předškolní vzdělávání** – již v úvodu zmiňujeme, že shledáváme rozdíly mezi dětmi, které navštěvovaly mateřskou školu před nástupem do školy a mezi těmi, které ji nenavštěvovaly. A rozdíly neshledáváme jen v oblasti učení, ale především v oblasti sociální. Děti, které mateřskou školu nenavštěvovaly, bývají bojácnější, nedokážou s ostatními dětmi spolupracovat, dělit se o hračky či se dohodnout na společné hře.

V dnešní době se především klade důraz na to, aby mateřská škola nabízela co nejvíce aktivit a možností k využití. Rodiče pak děti přihlásí na tyto různé akce mnohdy jen proto, že na vlastní dítě nemají čas. Mateřská škola však nesupluje rodinu a rodinné zázemí.

Nesmíme také zapomínat na to, že dítě se rozvíjí nejvíce při jeho spontánní hře. Nechme proto děti si hrát, nechme se do jeho hry přizvat a užívejme neopakovatelné chvíle se svým dítětem.

➤ **Finanční zázemí** – není myšleno finančním zajištěním rodiny, nýbrž finanční podporou mateřských či základních škol ze strany zřizovatele jednotlivých zařízení či samotného státu. Mateřské i základní školy se již dlouho dobu potýkají s nedostatkem peněz, zejména pak pro asistenty pedagogů, kteří spolu s učitelkami se podílejí na úspěšném vzdělávání.

- **Vzdělávání pedagogů** – vzhledem ke stále narůstajícím deficitům v různých oblastech u dětí předškolního věku, navrhujeme další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci různých seminářů či kurzů. Nepostradatelné vzdělání by, dle našeho názoru, mělo být v oblasti speciální pedagogiky, minimálně na úrovni bakalářského studia. Včasná diagnostika daného problému a jeho náprava je právě v předškolním věku tím nejdůležitějším.

- **Vzdělávání rodičů** – stejně jako pedagogové by se měly neustále vzdělávat ve svém oboru, i rodiče by měli mít možnost proniknout do této problematiky. Adekvátním řešením shledáváme různé přednášky či semináře. Ovšem z vlastní zkušenosti víme, že zájem rodičů o tato sezení je minimální. O to horší pak bývá spolupráce s nimi v případech, že se oslabení v jedné či více oblastech týká právě i jejich dítěte.

- **Včasná diagnostika** – jak bylo již řečeno, včasná diagnostika a jeho náprava je v předškolním věku to nejdůležitější. Na základě provedené diagnostiky se pro každé dítě individuálně vytvoří individuální vzdělávací plán (IVP), podle kterého se s daným dítětem nadále pracuje a cíleně rozvíjí se ty oblasti, ve kterých je dítě oslabeno.

8 Seznam použitých zdrojů

1. ANDERSONOVÁ, J., FISCHGRUNDOVÁ, S., LOBASCHEROVÁ, M., 1994. *Dobrý start do školy*. 2. vydání. Praha: Portál. 115 s. ISBN 80-85282-92-5.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vydání. Brno: Computer Press. 206 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2006. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vydání. Brno: Computer Press. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
4. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2010. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vydání. Brno: Computer Press. 99 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
5. BRUCEOVÁ, T., 1996. *Předškolní výchova: Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. 1. vydání. Praha: Portál. 172 s. ISBN 80-7178-068-5.
6. DAVIDO, R., 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
7. DITTRICH, P., 1992. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 1. vydání. Praha: H&H. 106 s. ISBN 80-85467-69-0.
8. DITTRICH, P., 1993. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 2. upravené vydání. Jinočany: H&H. 120 s. ISBN 80-85467-06-2.
9. FERJENČÍK, J., 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. 2. vydání. Praha: Portál. 256 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
10. GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Brno: Paido. 207 s. ISBN: 80-85931-79-6

11. HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
12. HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vydání. Praha: Portál. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
13. HRABAL V. st., HRABAL V. ml., 2004. *Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.
14. KLÉGROVÁ, J., 2003. *Máme doma prvňáčka*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta. 144 s. ISBN 80-204-1020-1.
15. KLENKOVÁ, J., 2000. *Kapitoly z logopedie I*. 2. přepracované vydání. Brno: Paido. 94 s. ISBN 80-85931-88-5.
16. KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B., 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
17. KROPÁČKOVÁ J., 2008. *Budeme mít prvňáčka: Pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vydání. Praha: Portál. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
18. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1998. *Vývojová psychologie*. 3. vydání. Praha: Grada Publishing. 344 s. ISBN: 80-7169-195-X
19. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
20. LEŽALOVÁ, R. Odklady povinné školní docházky. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 8. 12. 2010, [cit. 2011-09-17]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html/>>.
21. MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

22. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Portál. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
23. MICHALOVÁ, Z., 2002. *HYPO*. Beroun: PPP. 158 s.
24. MICHALOVÁ, Z., 2008. *Speciální pedagogika II. díl*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 84 s. ISBN 978-80-7372-376-7.
25. OPRAVILOVÁ, E., 2002. *Předškolní pedagogika I.: Smysl a proměny dětství*. 2. opravené vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 69 s. ISBN 80-7083-656-3.
26. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. 317 s. ISBN 80-7178-252-1.
27. PŘINOSILOVÁ, D., 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vydání. Brno: Paido. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
28. ŘÍČAN P., 2006. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
29. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol., 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.
30. SAGI, A., 1995. *Problémové děti v mateřské škole: Výchova dětí od 3 do 8 let*. 1. vydání. Praha: Portál. 102 s. ISBN 80-7178-067-7.
31. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. April 2011 (GV. NRW. S. 205). In: *SCHULMINISTERIUM.NRW.DE Das Bildungsportal* [online]. [vid. 22. 1. 2012]. Dostupné z: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf>

32. ŠVINGALOVÁ, D., 2004. *Teorie a praxe případové práce ve speciální pedagogice: Metodický materiál pro případovou práci*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 70 s. ISBN 80-7083-819-1.
33. TRPIŠOVSKÁ, D., HEŘMANOVÁ, V., 1993. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Ústí nad Labem: Universita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. 87 s. ISBN 80-7044-017-1.
34. VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání* 1. vydání. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
35. VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 122 s. ISBN 978-80-7372-213-5.
36. WALTEROVÁ, E. *Struktura vzdělávacího systému v Německu. Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [vid. 21. 1. 2012]. ISSN 1802-4785 Dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU>
37. Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2009, částka 17, s. 690 – 699 [vid. 28. 7. 2011]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>
38. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů. [online]. 2008. [vid. 28. 7. 2011]. Dostupné z: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=212>
39. Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 161, s. 6317 – 6327 [vid. 14. 1. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/19446>

40. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262 – 10324 [vid. 25. 7. 2011]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
41. ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 1. vydání. Praha: Portál. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.
42. ŽÁČKOVÁ, Hana, JUCOVIČOVÁ, Drahomíra., 2007. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vydání. Praha: D&H. 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.

9 Seznam příloh

Příloha A – Dotazník pro rodiče

Příloha B – pracovní list: Orientační test školní zralosti

10 Přílohy

Příloha A

Vážení rodiče,

jsem studentkou druhého ročníku Pedagogické fakulty, Technické univerzity v Liberci a chtěla bych vás touto cestou poprosit o vyplnění níže uvedeného dotazníku, který je nedílnou součástí mé bakalářské práce, ve které se zabývám specifiky školní zralosti a nejčastějšími příčinami odkladu školní docházky. Z nabízených odpovědí zakroužkujte vždy jen jednu, v otázkách č. 8 a 10 můžete zvolit i více odpovědí. Dotazník je anonymní a zjištěné údaje budou sloužit pouze ke studijním účelům. Za vyplnění a věnovaný čas, který zabere několik minut, vám předem děkuji.

Michaela Nová

1. Vaše dítě je:

- a) chlapec
- b) děvče

2. Ve kterém měsíci je Vaše dítě narozeno?

.....

3. Do jaké třídy je vaše dítě zařazeno?

- a) běžná třída
- b) speciální třída

4. Vaše dítě vyrůstá v rodině

- a) úplné (matka i otec žijící ve společné domácnosti)
- b) neúplné (pouze jeden z rodičů)

5. Jaké je nejvyšší vzdělání matky?

- a) základní
- b) středoškolské bez maturity (vyučen)
- c) středoškolské s maturitou
- d) vysokoškolské

6. Jaké je nejvyšší vzdělání otce?

- a) základní
- b) středoškolské bez maturity (vyučen)
- c) středoškolské s maturitou
- d) vysokoškolské

7. Požadujete pro své dítě odklad školní docházky?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím, nejsme rozhodnutí

Na otázky č. 8 č. 9 odpovídejte pouze v případě, že požadujete odklad školní docházky.

8. Pokud požadujete odklad školní docházky, kdo Vám dal na něj doporučení?

- a) mateřská škola
- b) pediatr
- c) pedagogicko psychologická poradna
- d) někdo jiný, kdo?
- e) nikdo

9. Navštívili jste na základě odkladu školní docházky pedagogicko psychologickou poradnu?

- a) ano
- b) ne
- c) chystáme se ji navštívit (jsme objednaní)

10. V jakých oblastech má vaše dítě problémy?

- a) grafomotorika (pohybová dovednost v grafické oblasti (písmu, kresbě)
- b) řeč
- c) pozornost
- d) chování
- e) jiné
- f) žádné

11. Poskytuje vám mateřská škola dostatečné informace a poradenský servis?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne

12. Vaše dítě je:

- a) pravák
- b) levák
- c) nevyhraněné (střídá ruce)
- d) nevím

13. Už mělo vaše dítě odklad školní docházky?

- a) ano
- b) ne

Příloha B

Tady mi namaluj nějakého pána nebo kluka, třeba tat'ku.

Enva je mu.

